

البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة

الأستاذة الدكتورة

خولة احمد يحيى

قسم الارشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة

الأستاذة الدكتورة

خولة احمد يحيى

قسم الارشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

تم اعداد هذا الكتاب اثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي

2005-2004



رقــــــم التصـــــنيف : 371.9

المؤلف ومن هو في حكمه : خولة احمد يحيى

عنـــــوان الكـــــتاب : البرامج التربوية للافراد ذوي الحاجات الخاصة

رقـــــم الإيـــــداع : 2005/11/2575

الـــــواصـــــفـــــات : التعليم الخاص/ المعوقين/ طريق التعلم/ اساليب التدريس/ التعلم

بـــيانـــــات الــــنشــــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعــة الأولــى 2006م – 1426هـ الطبعــة الثانيــة 2011م – 1431هـ
الطبعــة الثالثة 2012م – 1433هـ الطبعــة الرابعــة 2013م – 1434هـ
الطبعة الخامسة 2014م – 1435هـ الطبعة السادسة 2015م – 1436هـ
الطبعة السابعة 2017م – 1438هـ الطبعة الثـامنة 2020م – 1441هـ



شركة جمال أحمد حيف وإخوانه

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن
E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

التصميم والاخراج : دائرة الانتاج

البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة

الأستاذة الدكتورة
خولة احمد يحيى
قسم الارشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

تم اعداد هذا الكتاب اثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي
2005-2004



الفهــرس

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

لقد حظي مجال تربية ذوي الحاجات الخاصة اهتماماً بالغاً في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الإقتناع المتزايد في المجتمعات المختلفة، بأن ذوي الحاجات الخاصة لهم الحق في الحياة، وفي النمو إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وإمكانياتهم. هذا ويقاس تقدم الأمم اليوم بما تقدمه لذوي الحاجات الخاصة من برامج وخدمات تساعدهم في تحقيق ذواتهم، وتتنافس الدول فيما بينها بما تهيئه من فرص مختلفة تقدمها لذوي الحاجات الخاصة للوصول بهم إلى استعداداتهم الحقيقية، وتنميتها وفق ما يستطيعون.

وتشمل التربية الخاصة عدداً من الخدمات والبرامج، تتفاوت ما بين الدمج الكلي في المدارس العادية والالتحاق بالمدارس الخاصة المستقلة، وهناك مصطلحين رئيسيين في التربية الخاصة وهما: مصطلح البدائل التربوية، والذي يشير إلى المكان التربوي الذي يمكن أن يتعلم به الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ومصطلح البرامج التربوية، وهنا لا يمكن القول أن هناك منهاجاً تربوياً موحداً يصلح لجميع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة على اختلاف العمر والفئة التي ينتمون إليها، هناك منهاج عادي وهناك منهاج خاص. أما بالنسبة للوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة معهم، فهي إمّا وسائل تقليدية أو معدّلة أو خاصة لتتناسب وحاجاتهم، كل حسب الفئة التي ينتمي لها.

على أي حال لا بدّ من توفير بيئة تعليمية مناسبة لذوي الحاجات الخاصة، وهذا يتطلب إجراء تعديلات على المحتوى التعليمي، والمكان التعليمي، قبل تقديم البرامج التربوية لهم.

ولا بدّ من البدء بتعليم ذوي الحاجات الخاصة المهارات اللازمة والضرورية منذ لحظة اكتشافهم، حيث أن الكشف المبكر يقود إلى التدخل المبكر.

يختلف ذوي الحاجات الخاصة عن أقرانهم العاديين، وهذا يؤكد على أهمية مراعاة الفروق الفردية من خلال البرنامج التربوي الفردي، الذي يحدد احتياجات وقدرات الطالب ومتطلباته الخاصة.

وتشير كلمة المنهاج إلى جميع الخبرات المخطط لها، والمقدمة بواسطة المدرسة لمساعدة الطلبة على اكتساب النتائج التعليمية المحددة إلى أقصى قدر تسمح به إمكانياتهم، فهم ووصف لما يجب أن يتعلمه الطلبة، وما يجب أن يعلمه المعلمين.

وقد اختلفت الآراء حول المعوقين عقلياً، حيث يرى بعض العلماء أن الطفل المعوق عقلياً

ينمو تدريجياً، ويتعلم المعلومات والمهارات تدريجياً، ومعدل النمو والتعلم والاكتساب لديه أقل مما هو عند العادي، بينما يرى فريق آخر من العلماء أن المعوق عقلياً يختلف عن قرينه العادي من جميع النواحي وبالتالي فإن أساليب تعليمه وتأهيله وبرامجه تختلف كماً وكيفاً عن أساليب تعليم العاديين.

ويعزى ضعف التحصيل الأكاديمي للطفل المعوق سمعياً إلى إعاقته السمعية، التي تؤثر بشكل عام على خصائصه النمائية، اللغوية والمعرفية منها، حيث تكون فرصة الطالب المعوق سمعياً محدودة في السماع من مصادر صوتية متنوعة، وهذا يؤدي إلى نقص في الخبرات تؤثر سلباً في تشكيل قواعد اللغة، والمعرفة، والكلمات، ونمو المفردات. وتعتبر عملية تعليم الصم، عملية محبطة للمعلمين وللطلبة، ومن أهم الأسئلة التي لا بدّ من طرحها عند تعلمهم: كيف يتم تعليمهم؟ أي الأسلوب المستخدم في تعليمهم، وأين؟ أي المكان الملائم ضمن الخيارات التربوية، وماذا يجب تعليمهم؟ أي المادة التعليمية التي تقدم للأصم خلال اليوم الدراسي.

تعتبر حاسة الإبصار من أهم حواس الإنسان، ويفقد الأطفال المعوقين بصرياً خبراتهم اليومية الصورة واللون والشكل، فالأطفال المعوقين بصرياً بصورة كلية أو جزئية، يعانون من ضعف وقصور في إدراكهم للبيئة ووعيهم بها.

وتتأثر القرارات التربوية المتعلقة باختيار المكان التربوي المناسب بعدة عوامل منها: خصائص الطفل المعوق بصرياً، بيئة المنزل، المكان الجغرافي، التسهيلات المتوفرة، شدة الإعاقة، طبيعة الإعاقة، وجود إعاقة مصاحبة، والعمر عند الإصابة، ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية لهم فلا بد أن يتضمن تعليم وتدريب هؤلاء على عدد من المهارات الأساسية في تعليمهم، مثل مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريل، ومهارة تعلم الآلة الكاتبة العادية، ومهارة إجراء العمليات الحسابية، ومهارة التوجه والحركة.

تعد مشكلة صعوبات التعلم من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي، وهي تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة وتعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الطلبة المتسربين خصوصاً في المرحلة الابتدائية، ولهذا كثيراً ما نرى أطفالاً لا يعانون من إعاقات وذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فهم لا يتعلمون بنفس الأسلوب الذي يتعلم به الطلبة الآخرين، مشكلاتهم خفية غير ظاهرة، ويعاني هؤلاء من مشكلات إنفعالية، وتصبح المدرسة بالنسبة لهم تشكل تجربة وخبرة مؤلمة إلى الحد الذي ينعكس سلباً على مفهومهم عن ذواتهم.

تعتبر تربية الأذكياء والموهوبين والمتميزين قضية تربوية حديثة، وقد اهتمت حركة تربيتهم وتعليمهم ببناء الفرد، من منطلق أن هؤلاء كنز من كنوز الأمة، ولا بدّ من استثمار هذا الكنز واستغلاله بالشكل المناسب.

ويتطلب تحقيق الأهداف، استخدام استراتيجيات وأساليب متميزة ومختلفة عمّا هو مألوف في الصف العادي. وتهدف البرامج التربوية للموهوبين والمتميزين إلى تقوية قدراتهم وتطوير استراتيجياتهم في التفكير.

هذا ويعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، لذلك فإن عملية اختياره لهذه المهمة عملية هامة، حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة، لذا لا بدّ من اختياره بعناية. وبالنسبة للكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة فهي كفايات شخصية، وكفايات قياس وتشخيص، وكفايات إعداد الخطة التربوية الفردية، وكفايات تنفيذ الخطة التعليمية وكفايات الاتصال بالأهل.

أما بالنسبة لواقع التربية الخاصة في الأردن، فقد شهدت التربية الخاصة تطوراً هائلاً في السنوات الماضية، حيث أصبح الأردن في طليعة الدول العربية ودول العالم الثالث، حيث ظهر التحول والتطور النوعي للخدمات والبرامج. هذا وتتولى وزارة التنمية دوراً بارزاً في تقديم الرعاية المؤسسية وخدمات التأهيل المجتمعي لذوي الحاجات الخاصة، كما برز اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ بداية الثمانينات وزاد هذا الاهتمام بعد مؤتمر التطوير التربوي الأول عام 1987م.

وهكذا فقد تضمن الكتاب 9 فصول، الفصل الأول: مقدمة حول مبادئ التربية الخاصة والتعليم الفردي، والفصل الثاني: برامج الإعاقة العقلية. أما الفصل الثالث: فقد تناول برامج الإعاقة السمعية، والفصل الرابع: برامج الإعاقة البصرية، أما الفصل الخامس: فقد تناول برامج صعوبات التعلم. والفصل السادس: برامج التميز / الموهبة، والفصل السابع: برامج التدخل المبكر، والفصل الثامن برامج تدريب وإعداد المعلمين أما الفصل النهائي وهو الفصل التاسع: فقد تناول واقع التربية الخاصة في الأردن.

الكتاب موجه إلى كل من له صلة بذوي الحاجات الخاصة

وإنني إذ أقدم هذا الكتاب لأرجو من الله أن يوفقني ويسدد خطاي.

والله من وراء القصد

أ. د. خولة أحمد يحيى

الفصل الأول

مقدمة حول مبادئ التربية الخاصة والتعليم الفردي

- مقدمة.
- مبادئ التربية الخاصة.
- البدائل التربوية.
- أنواع الدمج.
- البرامج التربوية.
- الوسائل والأدوات التعليمية.
- العلاج الطبيعي.
- العلاج الوظيفي.
- البرنامج التربوي الفردي.
- استراتيجيات بناء المنهاج للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
  - أولاً: التعرف على السلوك المدخلي
  - ثانياً: قياس مستوى الأداء الحالي
  - ثالثاً: الخطة التربوية الفردية
  - رابعاً: الخطة التعليمية الفردية
  - خامساً: تقويم الأداء النهائي للأهداف التعليمية
- المراجع

مقدمة حول مبادئ التربية الخاصة والتعليم الفردي

مقدمة:

تشمل التربية الخاصة عدداً من الخدمات والبرامج، والتي تتفاوت ما بين الدمج الكلي في المدارس العادية والالتحاق بالمدارس الخاصة المستقلة، ولا يمكن تفضيل برنامج على آخر، واختيار البرنامج المناسب يعود إلى عدة عوامل منها: نوع الحاجات الخاصة، ودرجة الاختلاف والإمكانات المتوفرة وتوفر الاختصاصيين.

وتستند التربية الخاصة إلى مجموعة من المبادئ التي لا بدّ من مراعاتها وهي:

- التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة.
- تتضمن التربية الخاصة تقديم برامج تربوية فردية.
- توفير الخدمات التربوية الخاصة يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك ويشمل الفريق: اختصاصي التربية الخاصة، الإختصاصي الاجتماعي، الاختصاصي النفسي، المعالج النفسي، المعالج الوظيفي، المعالج الطبيعي، المعالج النطقي، المرشد اختصاصي التربية الرياضية المعدّلة، اختصاصي العمل الاجتماعي، الطبيب، والممرضة.
- تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية.
- يؤثر الفرد من ذوي الحاجات الخاصة على جميع أفراد الأسرة والمدرسة ليست بديلاً عن الأسرة.
- تتضمن برامج التربية الخاصة نشاطات وخدمات أساسية هامّة.

هناك مصطلحين رئيسيين في التربية الخاصة وهما:

أ. مصطلح البدائل التربوية.

ب. مصطلح البرامج التربوية.

يشير مصطلح البدائل التربوية إلى المكان التربوي، الذي يمكن أن يتعلم به الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ويتوقف اختيار هذا المكان التربوي على عدة عوامل: منها شدة الإعاقة، والوقت الذي حدثت فيه الإعاقة. بينما يقصد بمصطلح البرامج التربوية، طبيعة البرنامج التربوي ونوعه ومحتويات البرنامج وما يمكن تقديمه للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

البدائل التربوية:

هناك عدة أنواع من البدائل التربوية التي يمكن توفيرها للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، حسب النوع والدرجة والشدة لدى الفرد من ناحية، ومدى ملائمة جاهزية البديل التربوي لقدرات الفرد من ناحية أخرى.

1- مراكز الإقامة الكاملة: وهنا يمضي الأفراد ذوي الحاجات الخاصة كل وقتهم في مثل هذه المراكز، بحيث تقدم لهم أشكال مختلفة من الخدمات من طبية وتربوية ونفسية واجتماعية وتأهيلية وغيرها، ويمثل هذا النوع من البدائل النوع التقليدي حيث ينعزل فيه الأفراد ذوي الحاجات الخاصة عن المجتمع الخارجي العادي.

2- مراكز التربية الخاصة النهارية: وهنا يمضي الأفراد ذوي الحاجات الخاصة جزءاً من يومهم في مدارس خاصة بذوي الحاجات الخاصة، بينما يمضون باقي اليوم في منازلهم، ويتضح الفرق بين هذا النوع والنوع السابق في إمكانية توفير فرص أكبر للدمج الاجتماعي.

3- الدمج التربوي: تعتبر قضية الدمج التربوي لفئات التربية الخاصة من القضايا المطروحة في الميدان التربوي، وخاصة في السنوات الأخيرة من القرن الماضي؛ وذلك لعدة اعتبارات منها: كبر حجم مشكلة هؤلاء الأطفال، وقلة عدد المختصين في المؤسسات والمراكز المختلفة، ولأن عملية الدمج توفر على الدولة النفقات الباهظة لإنشاء مراكز للتربية الخاصة، ولا ننسى في هذا المجال دور القوانين والتشريعات المحلية لبعض الدول العالمية التي نادت بالمساواة ما بين حقوق الأطفال سواء كانوا من ذوي الحاجات الخاصة أو العاديين، وكذلك دور الجماعات الضاغطة في المجتمع للدفع باتجاه تقديم أقصى ما يمكن من خدمات تربوية، وتعليمية، وتأهيلية، لهؤلاء ا لأطفال لأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يعيشون فيه.

هذا وقد تطورت اتجاهات المجتمعات المختلفة نحو هذه الفئات حيث انعكس ذلك على تطوير الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، عرف بمبادرة التربية العادية (Regular Education Initiative) في بعض الدول وبمدارس للجميع أو المدارس التي لا تستثني أحداً (Inclusive Schools) حتى تم توجيه هذا التوجه بعقد مؤتمر سلامنكا (Salamanca) باسبانيا عام 1994 والذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية الاسبانية، حيث قامت العديد من الدول الأجنبية والعربية بتبني مفهوم المدرسة الجامعة وتطبيقه في دولها.

وعلى الرغم من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج التربوي لذوي الحاجات الخاصة إلا أن هذه القضية ما زالت ما بين مؤيد ومعارض ولكل منهم مبرراته المختلفة التي تدعم وجهة نظره حتى أن العالمة (Ashely) قالت بأنه: "إذا كانت عملية الدمج خطوة للأمام فهي خطوتان للخلف".

ويعني هذا القول بأنه يتحتم علينا التخطيط العلمي المدروس لعملية الدمج، وإلا فإنها ستفشل فشلاً ذريعاً، مما يترتب عليه آثار سلبية مختلفة على الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والطلبة العاديين، والمجتمع المدرسي، والمجتمع بشكل عام.

أنواع الدمج:

للدمج أنواع وأشكال مختلفة تختلف باختلاف مستوى الإعاقة وطبيعة تكوين الفرد المعوق حيث يمكن تصنيفه وفقاً للأشكال التالية:

1- الدمج المكاني:

ويقصد به اشتراك مؤسسة / مدرسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة (المدارس العادية) بالبناء المدرسي فقط، بينما تكون لكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها، ويجوز أن تكون الإدارة لكليهما واحدة.

2- الدمج التربوي / الأكاديمي :Mainstreaming

ويقصد به اشتراك الطلبة المعوقين مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن نفس برنامج الدراسة، وقد تقتضي الحالة وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة.

ويتضمن الدمج التربوي الأشكال التالية:

أ- الصفوف الخاصة:

حيث يتم إلحاق الطفل بصف خاص بذوي الحاجات الخاصة، داخل المدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين في المدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

ب - غرف المصادر:

وغرفة المصادر عبارة عن غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، مجهزة بالأثاث المناسب، والألعاب التربوية، والوسائل التعليمية، يلتحق بها الطلبة ذوي الحاجات الخاصة،

وفقاً لبرنامج يومي خاص حيث يتلقى المساعدة بعض الوقت في بعض المهارات التي يعاني من ضعف فيها بإشراف معلم تربية خاصة، ثم يرجع لصفه العادي بقية اليوم الدراسي.

جـ - الصف العادي:

حيث يلتحق الطالب من ذوي الحاجات الخاصة بالصف العادي، بإشراف معلم عادي، لديه تدريب مناسب في مجال التربية الخاصة، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة داخل الصف.

د- المعلم الاستشاري:

حيث يلتحق الطفل المعوق بالصف العادي، وبإشراف المعلم العادي، حيث يقوم بتعليمه مع أقرانه العاديين، ويتم تزويد المعلم بالمساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل في هذا المجال، وهنا يتحمل معلم الصف العادي مسؤولية إعداد البرامج الخاصة بالطفل وتطبيقها أثناء ممارسته لعملية التعليم العادية في الصف.

الاتجاهات الرئيسية نحو سياسة الدمج:

هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1- الاتجاه الأول:

يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج، ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية، وأمناً، وراحة لهم، وهو يحقق أكبر فائدة ممكنة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية.

2- الاتجاه الثاني:

يؤيد أصحاب الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال، والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة، وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته، وطموحه، ودافعيته، أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام.

3- الاتجاه الثالث:

يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال، وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم، من خلال مؤسسات خاصة، وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية، ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جداً (الاعتمادية) ومتعددي الإعاقات.

ومن مؤيدي هذا الاتجاه جونسون (Jonsson, 1988) حيث حدد عدد الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربية خاصة منفصلة عن نظام التعليم العام وعدد الأطفال الذين يجب أن يتلقوا تعليمهم في المدارس العامة وفقاً للنموذج التالي:

سابقاً	مكفوفين	معوقين سمعياً	معوقين عقلياً	معوقين حركياً
	مدارس خاصة - تربية خاصة			

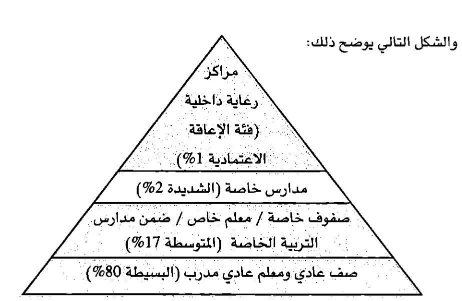
الآن	إعاقة بسيطة	إعاقة متوسطة	إعاقة شديدة
	%80	%17	%3
	تعليم عام		تعليم خاص

يبين هذا الشكل أن ما نسبته 97% من مجموع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، يمكن لهم أن يلتحقوا بالمدارس العادية، في حين أن 3% فقط يحتاجون إلى برامج تربية خاصة منفصلة عن المدارس العادية.

وفي ضوء ما أشار إليه جونسون (Jonsson, 1988) فإنه يمكن تصنيف برامج التربية الخاصة على النحو التالي:

- الحالات الشديدة جداً والاعتمادية (Profound) وتشكل نسبتها (1%) وتحتاج إلى مراكز رعاية إيوائية ومؤسسية.
- الحالات الشديدة (Severe Cases) وتشكل ما نسبته (2%) وتحتاج إلى برامج تربية خاصة في مراكز خاصة أو مدارس تربية خاصة منفصلة عن نظام التعليم العام.
- الحالات المتوسطة (Moderate Cases) وتشكل ما نسبته (17%) يحتاجون إلى صفوف خاصة ومعلم خاص ضمن نظام المدارس العادية.
- الحالات البسيطة (Mild Cases) وتشكل ما نسبته (80%) يمكن إلحاقهم بالصف العادي مع وجود اختصاصي تربية خاصة، وتدريب معلم الصف العادي ضمن دورات تدريبية قصيرة المدى في موضوع الاحتياجات التربوية الخاصة. (مسعود وجابر، 1997).

والشكل التالي يوضح ذلك:



أهداف الدمج:

يمكن للدمج أن يحقق الأهداف التالية:

- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من أطفال المجتمع.
- إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية.
- إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف إلى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عن قرب، وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.
- خدمة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بيئاتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسسات ومراكز بعيدة عن بيئتهم خارج أسرتهم، وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال من المناطق الريفية والبعيدة عن خدمات مؤسسات التربية الخاصة.
- استيعاب أكبر نسبة ممكنة من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين قد لا تتوافر لديهم فرص التعليم.
- يساعد الدمج أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على الإحساس بالعادية وتخليصهم من المشاعر والاتجاهات السلبية.
- يهدف الدمج إلى تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المدارس العامة من مدراء ومدرسين وطلبة وأولياء أمور وذلك من خلال اكتشاف قدرات وإمكانات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة التي لم تتاح لهم الظروف المناسبة للظهور.
- التقليل من الكلفة العالية لمراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

المدرسة الجامعة كبديل تربوي (The Inclusive Schools)

مؤتمر سلامنكا (Salamanka)

إيماناً من منظمة اليونسكو وبالتعاون مع العديد من المنظمات الأهلية والتطوعية والحكومية أطلقت مبادرة (المدرسة الجامعة) أو (التربية الجامعة) حيث أكدت منظمة اليونسكو عليها رسمياً عام 1988 باعتبارها قضية رئيسية للعمل المستقبلي حيث نصت توصياتها على ما يلي:-

"إن المسؤوليات المترتبة على التربية الخاصة تقع ضمن مسؤوليات الجهاز التربوي بكامله، ويجب أن لا يكون هناك نظامان منفصلان لجهاز تربية واحد. وبدون أدنى شك فإن الجهاز التربوي جميعه سيستفيد من إجراء التغييرات الضرورية المناسبة التي تتلاءم مع حاجات الأطفال المعوقين. فإذا نجحنا في إيجاد طريقة فاعلة لتعليم الأشخاص المعوقين ضمن المدرسة العادية نكون بذلك قد وجدنا الأرضية الصالحة تربوياً لوضع مثالي لجميع التلاميذ".

ومن أهم المؤتمرات التي عقدت في هذا المجال مؤتمر سلامنكا (Salamanka) باسبانيا في شهر حزيران عام 1994م بالتعاون ما بين اليونسكو ووزارة التربية الإسبانية تحت عنوان:

"المؤتمر العالمي حول الحاجات التربوية الخاصة، حق المشاركة وحق الحصول على نوعية جيدة من التعليم".

وقد جاء هذا المؤتمر بإطار السياسة العامة التي وضعها المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (Education for all) المنعقد في تايلاند عام 1990م. حيث أشار مؤتمر تايلاند إلى فشل التربية الخاصة كنظام مستقل بإعطاء النتائج المرجوة عالمياً. وقد حضر مؤتمر سلامنكا (Salamanka) (300) شخص يمثلون (92) دولة و(25) منظمة دولية، وقد تبنى المؤتمر المبادئ والتوجيهات والممارسات في مجال الحاجات التربوية الخاصة، وإطار العمل للتحرك في مجال الحاجات التربوية الخاصة. وقد جاء في إعلان سلامنكا:

- أن لكل طفل حقاً أساسياً في التعليم ويجب أن يعطى الحق في بلوغ مستوى مقبول في التعليم والمحافظة عليه.
- أن لكل طفل خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم.
- يجب أن تعمم نظم التعليم وينبغي أن تطبق البرامج التعليمية على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات.

- يجب أن تتاح لذوي الحاجات الخاصة فرص الالتحاق بالمدارس العادية التي ينبغي أن تهيئ لهم تربية محورها الطفل، وقادرة على تلبية تلك الاحتياجات.
- أن المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجح وسيلة لكافة مواقف التمييز، وإيجاد مجتمعات حقيقية، وإقامة مجتمع متسامح، وبلوغ هدف التعليم للجميع. وأن هذه المدارس توفر فضلاً عن ذلك تعليماً محمياً، لغالبية التلاميذ وترفع من مستوى كفاءاتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية النظام التعليمي برمته. (اليونسكو، 1995).

البرامج التربوية:

لا يمكن القول أن هناك منهاجاً تربوياً موحداً يصلح لجميع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، على اختلاف العمر، والفئة، التي ينتمون لها، ولكن يمكن تقديم الخدمات التربوية من خلال:

1- المنهاج العادي: وهو نفس المنهاج الذي يقدم للطفل العادي، مع إجراء بعض التعديلات عليه، التي تفرضها طبيعة الفئة التي ينتمي إليها الفرد من ذوي الحاجات الخاصة.

2- المنهاج الخاص: ويتم من خلاله تدريب ذوي الحاجات الخاصة، على بعض المهارات والقدرات التي تفرضها الفئة التي ينتمي إليها الفرد، وقد يختلف هذا المنهاج بين فرد وآخر أو من فئة لأخرى وذلك حسب الإمكانات والقدرات الموجودة لدى هؤلاء.

الوسائل والأدوات التعليمية:

1- الوسائل التعليمية التقليدية: وهي نفس الوسائل التعلمية المستخدمة مع الأطفال العاديين.

2- الوسائل التعليمية المكيفة أو المعدلة: وهي الوسائل التعليمية المستخدمة مع العاديين، مع إجراء تعديل عليها، لتناسب فئات ذوي الحاجات الخاصة والانطلاق بذلك مما هو موجود لا مما هو مفقود.

3- الوسائل التعليمية الخاصة: وهي الوسائل التعليمية التي صممت لتناسب حاجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة كل حسب الفئة التي ينتمي إليها.

ومن خلال ما تقدم، يلاحظ بأنه حتى يتم توفير بيئة تعليمية مناسبة لذوي الحاجات الخاصة، فإن ذلك يتطلب إجراء تعديلات على المحتوى التعليمي والمكان التعليمي قبل تقديم البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة.

1- المحتوى التعليمي: لا بدّ من إجراء بعض التعديلات على المنهاج المقدم للطفل العادي، بإضافة بعض النقاط أو الأهداف المشتقة من القيود التي تفرضها الفئة التي ينتمي إليها من فئات ذوي الحاجات الخاصة.

2- المكان التعليمي: لا بدّ من مراعاة الفئة التي ينتمي إليها وخصائص تلك الفئة قبل البدء بالعملية التربوية لهؤلاء الأفراد.

وقبل البدء بتقديم البرامج التربوية لذوي الحاجات الخاصة، سواءً أكانت هذه البرامج عامة (المنهاج العادي) أو خاصة (المنهاج الخاص) فلا بدّ من مراعاة ما يلي:

1- التعرف إلى مقدار الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، ثم تحديد هذه الخدمات والخدمات المساندة.

2- وضع الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.

3- تحديد المكان الذي سيتم فيه تقديم هذه الخدمات (Hallahan & Kauffman, 2003)

ويجب البدء بتعليم ذوي الحاجات الخاصة على المهارات اللازمة والضرورية منذ لحظة اكتشافهم، فكلما كان التدخل مبكراً كلّما كانت نتائجه أسرع وأوضح وأفضل. ومن بين الخدمات التي يحتاجها ذوي الحاجات الخاصة لتغطية جوانب الضعف ما يلي:

1- خدمات العلاج الطبيعي
2- خدمات العلاج الوظيفي
3- خدمات النطق والسمع
4- الخدمات النفسية
5- خدمات التربية الخاصة
6- خدمات التربية الرياضية المعدلة

وقد تتباين حاجة هؤلاء الأفراد ذوي الحاجات الخاصة للخدمات السابقة من فرد لآخر، فقد يحتاج فرد ما مثل هذه الخدمات السابقة بشكل أكبر من فرد آخر، ويتضح هذا الأمر أثناء عملية التقييم، بحيث يتم التعرف على مستوى الأداء الحالي وبالتالي مقدار الحاجة إلى التربية الخاصة ونوعية الخدمات المساندة.

العلاج الطبيعي:

يعرف العلاج الطبيعي على أنه مهنة طبية مساعدة، تسعى إلى الإرتقاء بصحة الانسان إلى أقصى درجة ممكنة، من خلال تقديم الخدمات العلاجية من قبل معالج طبيعي مؤهل وتشمل على:

1- فحص وتقييم الحالات أو الأفراد الذين يعانون من خلل أو محدودية في الوظائف الجسمية أو العجز أو أي حالات أخرى، متعلقة بالظروف الصحية للفرد، بهدف تحديد

المشاكل التي يعاني منها وتطور الحالة وكيفية التدخل العلاجي الملائم من وجهة نظر العلاج الطبيعي.

2- التقليل من الخلل أو محدودية الوظائف الجسمية من خلال تصميم البرامج العلاجية الملائمة للحالة، باستخدام الوسائل العلاجية الطبيعية التي تقوم أساساً على الحركة والمعالجة اليدوية، والوسائل الفيزيائية وتقديم النصح والإرشاد.

3- الوقاية من المشاكل سابقة الذكر والتشجيع على المحافظة على اللياقة الصحية الجسمية.

هذا وتشمل فحوصات العلاج الطبيعي ما يلي:

- فحص قوة العضلات ومقدار تحملها.
- قياس المدى الحركي للمفاصل.
- فحص القوام.
- فحص التوازن.
- تحليل المشي.
- فحص التطور العصبي الحركي والتكامل الحسي.
- فحص الوظائف الحركية للجسم.
- فحص الألم.
- فحص الإحساس.
- فحص الدورة الدموية.
- فحص التنفس.
- فحص التوتر العضلي والمنعكسات.
- فحص المعوقات البيئية حول الطفل.
- مدى حاجة الطفل إلى الأجهزة المساعدة والجبائر.

خدمات العلاج الطبيعي:

1- تقديم الجلسات العلاجية والتي تتضمن:

أ- التمارين العلاجية مثل:

- تمارين تقوية العضلات.

- تمارين التوازن.
- تمارين التنفس.
- تمارين التناسق العضلي العصبي.
- تمارين التكامل الحسي الحركي.
- تمارين تحسين القوام.
- تمارين المشي.
- تمارين زيادة المدى الحركي.

ب- العلاج المائي.

ج- الجبائر

2- اقتراح الأجهزة الطبية المساعدة والجبائر وتحديد مواصفاتها.

3- تقديم النصح والإرشاد للأهالي وتعليمهم البرامج العلاجية المنزلية وكيفية التعامل مع أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة.

العلاج الوظيفي:

تعريف العلاج الوظيفي: هو الاستخدام العلاجي لنشاطات العناية بالذات والعمل واللعب لزيادة الأداء المستقل، وزيادة النمو والتطور، ومنع الإعاقة. يمكن أن يتضمن تعديل البيئة أو النشاط للحصول على أعلى درجات الاستقلالية وتحسين نوعية الحياة.

والعلاج الوظيفي هو الاستخدام الهادف للنشاطات مع الأفراد ذوي القدرات المحدودة الناتجة عن مرض أو إعاقة جسمية، أو خلل لاضطراب نفسي، أو قد يكون بسبب صعوبات في التطور والتعلم، أو بسبب الفقر أو قد يكون ناتج عن التقدم في العمر.

الهدف من هذا الاستخدام لهذا النشاطات المحدودة هو الوصول إلى أعلى درجات الاستقلالية والاعتماد على النفس، ومنع الإعاقة والمحافظة على الصحة.

ويتضمن التقييم، والعلاج، وتقديم الاستشارة. ومن بين المجالات المحدودة المتخصصة في العلاج الوظيفي، التقييم والتدريب على نشاطات الحياة اليومية، وتطوير المهارات الإدراكية الحركية، وتطوير مهارات اللعب ومهارات ما قبل المهنة (العمل) كذلك يتضمن تصميم وصناعة بعض أنواع الجبائر وبعض الأدوات المساعدة (المعينة)، والاستخدام المحدد لبعض الحرف اليدوية المصممة بعناية ولزيادة الأداء الفعال (Smith, 2001).

إجراءات العلاج الوظيفي:

❖ الفحص: يتضمن جمع المعلومات وقياس قدرات الطفل، نقاط القوة والضعف، والوضع الأسري.

❖ التخطيط: ترتيب المعلومات التي تم الحصول عليها، ثم وضع خطة للعلاج، مع توضيح الأهداف والأنشطة التي بواسطتها يتم الوصول إلى الأهداف.

❖ التطبيق: العملية الفعلية للعلاج (وضع الخطة موضع التطبيق)

❖ التقييم: هذا يختلف عن الفحص، حيث يتم تقييم خطة العلاج التي وضعت ومدى النجاح في تحقيق الأهداف.

العلاج الوظيفي مع الأطفال:

وهو الاستخدام العلاجي للنشاطات، والأوضاع، واللعب والأدوات المساعدة، وتعديل البيئة، للتطوير وللوصول إلى أعلى درجات التكامل الجسمي الإدراكي، ومهارات اليدين، لتسهيل الاستقلالية خاصة في نشاطات الحياة اليومية (Smith, 2001).

النشاطات الهادفة: ويعبر عنها بلفظ (وظيفة) يمكن أن تقسم إلى ثلاثة اقسام:

1- نشاطات العناية بالذات:

تتضمن نشاطات الحياة اليومية مثل اللبس والأكل والشرب، وكذلك تتضمن نشاطات الراحة (النوم) والنشاطات الترفيهية بتعبير آخر سلوكات المحافظة على البقاء، والمحافظة على النوع.

2- اللعب:

وهو الرغبة في الاشتراك بشيء ممتع، ويعمل على تنمية القدرات الجسمية الحسية. والمكتسبات من خلال اللعب تعتبر جسر للوصول إلى الكفاءة والنشاطات الخلاقة المبدعة في مرحلة الرشد.

3- العمل:

وهو النشاط أو الوظيفة الاقتصادية عند الفرد، ويتضمن التعليم عند الأطفال بالإضافة إلى النشاطات المهنية والتدبير المنزلي عند الراشدين.

البرنامج التربوي الفردي

مقدمة:

تنظر التربية الخاصة إلى الطالب من ذوي الاحتياجات التربية الخاصة على أنه كائن يتميز بحاجات، وخصائص، وقدرات، تختلف عن أقرانه من الطلاب العاديين، وتؤكد على أهمية مراعاة الفروق الفردية منذ البداية من خلال ما يسمى (بالبرنامج التربوي الفردي) الذي يحدد احتياجات الطالب وقدراته ومتطلباته الخاصة.

فمناهج ذوي الاحتياجات الخاصة لا توضع سلفاً وإنما توجد خطوط عريضة تشكل المحتوى التعليمي العام لهذه المناهج، ثم يوضح البرنامج التربوي الفردي للطالب بناء على قياس مستوى الأداء الحالي من خلال فريق متعدد التخصصات.

والمنهاج هو الطريق الواضح أو الخطة المرسومة، وهو وصف لما يجب أن يتعلمه الطلاب، وما يجب أن يعلمه المعلمين.

وتشير كلمة المنهاج إلى جميع الخبرات المخطط لها والمقدمة بواسطة المدرسة، لمساعدة الطلاب على اكتساب النتائج التعليمية المحددة، إلى أقصى قدر تسمح به إمكانيات الطلاب.

وهكذا يتكون المنهاج من أربعة عناصر مهمة يمكن صياغتها على شكل أربعة أسئلة هي:

- ما هي الأهداف التربوية التي تسعى إليها المدرسة؟
- ما هي الخبرات التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصورة فعالة؟
- كيف يمكن الحكم على تحقيق هذه الأهداف، أو كيف يمكن الحكم على أن هذه الأهداف قد تم اكتسابها؟

الأهداف --------- المحتوى ----------- الوسائل ------- التقييم

تختلف المناهج العامة التي توضع للطلبة العاديين، عن المناهج التي توضع للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، في عدد من الجوانب الرئيسية، فالمناهج العامة التي تعد للطلبة العاديين يتم إعدادها مسبقاً من قبل لجان مختصة لتناسب مرحلة عمرية ودراسية معينة، وليس فرداً معيناً، في حين أن المنهاج في التربية الخاصة لا يتم إعداده مسبقاً، وإنما يتم إعداده ليناسب طفلاً معيناً، وذلك في ضوء نتائج قياس مستوى أداؤه الحالي من حيث جوانب القوة والضعف لديه، فلا يوجد في التربية الخاصة منهاج عام للطلبة ذوي

تجمعت في المرحلة السابقة، وخاصة فيما يتعلق بنقاط القوة والضعف. وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- تعتمد هذه المرحلة على القياس المباشر لقدرات الطفل بدلاً من الاعتماد على الآراء والأحكام العامة والبيانات السابقة.
- تعتمد هذه المرحلة في جمع المعلومات على أدوات القياس التالية:

أ- الاختبارات:

وتقسم إلى مجموعتين:

1- الاختبارات ذات المعايير المرجعية: ويكون الاهتمام بمقارنة أداء الطالب بأداء مجموعة معيارية من الأفراد تشابه ظروفه مثل مقياس ستانفورد - بينية، ومقياس الفانيلاند للنضج الاجتماعي.

2- الاختبارات ذات المحكات المرجعية: وفي هذا النوع لا يقارن الطالب بالآخرين، وإنما يكون الاهتمام على مدى تمكن الطالب من محتوى معين ويمثل طريقة (الاختبار القبلي - التدخل - الاختبار البعدي) مثل مقياس مهارات القراءة، ومقياس المهارات العددية، ومقياس المهارات اللغوية. (هارجروف، وآخرون 1988).

أهمية استخدام هذه الاختبارات في قياس الأداء الحالي:

1- توفر هذه الاختبارات والمقاييس نوعين من المعلومات (معلومات وصفية - معلومات كمية).

2- تعمل على تقديم صورة عن المهارات التي ينجح الطالب في أدائها، وتمثل جوانب القوة لديه والمهارات التي يفشل في أدائها وتمثل جوانب الضعف لديه.

3- تمكن المعلم من إعداد أهداف تربوية مشتقة من الفقرات التي يفشل الطالب في أدائها.

4- يستطيع المعلم من خلال استخدام الاختبارات التحقق من فاعلية أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ تلك الأهداف، عندما يقارن أداء الطالب على الفقرات التي فشل فيها قبل عملية التعليم وبعدها.

إجراءات استخدام قوائم تقدير المهارات:

1- يقيم المعلم نوع ومستوى المهارة المطلوبة من خلال استخدامه لمقياس التقديرات القبلية.

2- يطلب المعلم من الأهل مساعدته في عملية التقييم وذلك باستخدام نفس القائمة التقديرية التي يستخدمها المعلم في القياس القبلي.

3- يقارن المعلم النتائج التي حصل عليها من خلال تطبيقه لقائمة التقديرات القبلية مع تلك النتائج الواردة من الأهل ويستخلص منها طبيعة المهارة التي يحتاجها الطالب.

4- في حالة عدم توفر المهارة المطلوبة ضمن سياق القائمة التقديرية، يمكن للمعلم إدخال التعديلات الضرورية وإضافة مهارات جديدة عندما تتطلب حاجة الطالب لها. (الشاعر والموسى 2001).

ب- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة أسلوباً هاماً في عملية التقييم، فهي النظرة التشخيصية للطالب، ويكمن الهدف الرئيسي للملاحظة في وصف سلوك الطالب في ضوء ما يستطيع وما لا يستطيع عمله وللملاحظة فوائد عديدة منها:

1- أنها قياس مباشر للسلوك الفعلي للطالب.

2- يمكن للمعلم الحصول بواسطتها على معلومات كثيرة عن أداء الطالب، وذلك بوصفه مثلاً كيف يكتب، ما نوع الأخطاء التي يقع فيها، وهل تتكرر هذه الأخطاء، وهل يعكس الحروف، ما مدى سرعته في الكتابة ... الخ إن هذا النوع من المعلومات يمكن الحصول عليه أثناء كتابة الطالب.

3- كذلك فالملاحظة ملائمة للاستخدام مع الطلاب الصغار، بل هي أفضل من الاختبارات الرسمية في حالات الأطفال الصغار، وكذلك الطلاب متوسطي ومتعددي الإعاقة، بسبب قلة استجاباتهم وعدم تعاونهم عند استخدام الاختبارات.

ج- المقابلة:

المقابلة عبارة عن محادثة هادفة، تستخدم في الغالب عندما تكون أدوات التقييم والأساليب الأخرى غير كافية أو يستحيل استخدامها - وتؤدي المقابلة إلى مزيد من المعلومات عن الطالب، وتستخدم مع الأهل والمعلمين والطالب نفسه لمناقشة موضوعات مثل التاريخ الطبي للطالب، الحوادث والأمراض، والعلاقة مع الأسرة ... الخ (هارجروف وآخرون، 1988).

وعند انتهاء هذه المرحلة، يمكن الحصول على بيانات تعكس مستوى أداء الطفل الحالي في كل جانب مهم من جوانب المنهاج، وبالتالي يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف لديه. بعد ذلك، تأتي الخطوة التالية في عملية بناء الخطة التربوية الفردية، وهي التركيز على جوانب الضعف في أداء الطفل، والإنطلاق منها لصياغة الأهداف التربوية والتعليمية.

أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية:

يتضمن عمل الفريق تقديراً للخصائص التعليمية والنفسية والطبية والنطق واللغة والقياس السمعي والبصري والتي تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب، والتأكد من حصوله على الخدمات اللازمة بما يتناسب مع قدراته (الشناوي، 1997).

ويتنوع الأفراد الذين يشكلون الفريق متعدد التخصصات من حالة إلى أخرى، وذلك بالاعتماد على طبيعة، وحدّة المشكلة، وكمية المعلومات اللازمة لتقرير أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة وكتابة برنامجه التربوي الفردي.

ويتكون الفريق من:

- معلم الصف.
- اختصاصي التربية الخاصة.
- اختصاصي عيوب النطق.
- المرشد.
- معلم التربية البدنية والفنية.
- الأسرة.
- الطبيب.

ثالثاً: إعداد الخطة التربوية الفردية:

بعد الانتهاء من قياس مستوى الأداء الحالي تبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية، حيث تعتبر هذه الخطة بمثابة المنهاج الخاص للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

تعريف الخطة التربوية الفردية:

هي خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

أهمية الخطة التربوية الفردية:

1- ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس والتقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل.

2- وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبية.

3- تعمل على إعداد برامج سنوية للطالب في ضوء احتياجاته الفعلية.

4- ضمان لإجراء تقييم مستمر للطالب واختيار الخدمات المناسبة في ضوء ذلك التقييم.

5- تعمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

6- تؤدي إلى إشراك والدي الطالب في العملية التربوية ليس بوصفهما مصدر مفيد للمعلومات فقط وإنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات.

7- تعمل بمثابة محك للمسائلة عن مدى ملائمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطالب. (الخطيب والحديدي، 1994).

مكونات الخطة التربوية الفردية:

تشمل الخطة التربوية الفردية عدداً من الجوانب تتمثل فيما يلي:

1- المعلومات العامة عن الطفل والتي تشمل اسم الطفل، وتاريخ الميلاد، ومستوى درجة الإعاقة، والجنس، والسنة الدراسية، وتاريخ التحاقه بالمركز أو البرنامج.

2- ملخص حول نتائج التقييم على الاختبارات المختلفة التي أجريت للطفل إضافة إلى أسماء أعضاء فريق التقييم وتاريخ إجراء هذه الاختبارات.

3- الأهداف التعليمية الفردية التي سيتم العمل بها مع الطفل خلال الفترة الزمنية للخطة: هل هي سنة دراسية أم فصل دراسي، أم شهر أم شهرين، وفي العادة يتم ذكر ذلك بالإشارة إلى أن ذلك سيتم تحقيقه خلال الفترة ما بين / / وحتى / /

تشتق هذه الأهداف من نتائج عملية التقييم التي أجريت للطفل.

الأهداف التربوية العامة:

هي وصف لما يتوقع أن يكتسبه الطالب من مهارات ومعارف خلال سنة أو فصل دراسي من تقديم الخدمة التربوية له، وتسمى الأهداف بعيدة المدى، ويمكن للمعلم تحديد الأهداف العامة، من خلال محتوى المنهاج، واختيار ما يناسب قدرات الطالب في المجالات المختلفة، وكذلك من خلال تبني الفلسفة التربوية للمؤسسة التعليمية.

الأهداف السلوكية أو التعليمية:

هي أهداف سلوكية تعبر في دقة ووضوح، عن تغيير سلوكي، يتوقع حدوثه في شخصية الطالب، نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي معين، بعد فترة زمنية محددة.

شروط صياغة الأهداف السلوكية أو التعليمية:

1- أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتيجة تعليمية واحدة.

2- أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك الطالب وليس نشاط المعلم.

3- يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه.

4- أن تصاغ الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع.

5- يحدد الهدف السلوكي على أساس مستوى قدرات الطالب.

6- يجب أن يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر (فعل سلوكي + ظرف يتم في ضوءه الأداء + معيار مستوى الأداء المقبول).

الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف السلوكية أو التعليمية:

1- وجود أكثر من ناتج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك في هدف واحد.

2- وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلم مثال (أن يتمكن المعلم من تعريف الطالب بمهارة غسل الوجه).

3- استخدام أفعال سلوكية يصعب وضع معايير في ضوئها لقياس نتائج التعلم مثل (أن يعي - يقدر ... الخ).

4- صياغة أهداف سلوكية لا يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع.

5- صياغة أهداف سلوكية لا تتناسب مع قدرات الطالب.

6- خلو الهدف السلوكي من بعض عناصره الأساسية.

7- تكرار وتداخل بعض الأهداف السلوكية.

العناصر الرئيسية في الهدف السلوكي أو التعليمي

الرقم	العنصر	تعريفه	أنواعه	أمثلة توضيحية
1	الفعل السلوكي	وصف الأداء المطلوب من الطالب إجرائياً بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها	قد يكون معرفي أو وجداني أو نفس حركي	أن يذكر - يسمي - يصف - يحدد - يستخرج - يكتب - يربط ... الخ.
2	الظرف	الشرط الذي يتم في ضوءه الأداء (السلوك)	أ- قد تكون أدوات مساعدة أو مواد سيستخدمها الطالب (كتاب، لوح). ب- المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك. ج- طريقة تقديم المعلومة للطالب (توجيه لفظي أو جسدي).	❖ في غرفة الصف (مكان) ❖ عندما يطلب منه ذلك (لفظي). ❖ عند إعطائه ورقة وقلم ❖ بعد تناول وجبة الإفطار
3	المعيار	المحك الذي يلجأ إليه المعلم لتحديد مستوى الأداء المقبول.	أنواع المعايير: 1- تحديد الفترة الزمنية التي سيحدث فيها السلوك. 2- تحديد مستوى الدقة في الأداء. 3- تحديد تكرار السلوك. 4- تحديد نوعية الأداء	❖ خلال خمس دقائق. ❖ يجيب بشكل صحيح عن 9 من 10 محاولات. ❖ يفعل ذلك 3 مرات متتالية دون مساعدة. ❖ أن تكون كتابته مقروءة.

الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية:

أوضحت الدراسة التي قامت بها (الخشرمي، 2001) لتقييم مدى فاعلية البرنامج التربوي الفردي في مراكز ومدارس التربية الخاصة للبنات بمدينة الرياض عن عدد من المشكلات منها:

1- عدم توظيف نتائج التشخيص والتقييم في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية.

2- عدم وجود فريق متعدد التخصصات.

3- معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة وإن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب.

4- عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي.

5- عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهن إلى دورات تدريبية.

6- عدم التزام كثير من المدارس والمؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية، والبعض الآخر يطبقها بشكل خاطئ وبأشكال متباينة في مضمونها، يتخللها كثير من العيوب والأخطاء.

7- عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدم الطالب أو يعطل فرصة تقدمه.

وفيما يلي نموذج إستمارة لتقييم الأداء الحالي

استمارة لتقييم الأداء الحالي:

يسمى الأشياء الموجودة في البيئة، يسمي الصور والرسومات.
يتحدث بجمل كاملة، يشارك بالمحادثة في النقاش الجماعي.
يصف خاصتين أو أكثر من خواص الأشياء، يصف صورة بثلاث جمل.
يردد الأغاني، يشارك في نشاطات اللعب الإيهامي يعيد سرد قصة.
يميز ويستعمل كلمات الأضداد، يستعمل كلمات الأضداد في مكانها المناسب.
يدرك مفهوم العلاقات المكانية (فوق، تحت، أعلى، أسفل، بين، بجانب، أمام، خلف).
(الأول، الأوسط، الأخير، قبل، بعد)
يدرك مفهوم الكلمات (قريب، بعيد، داخل، خارج).
يدرك مفهوم الكلمات (أقرب وأبعد).
يسمي أجزاء الجسم، يسمي وظائف أعضاء الجسم، يذكر (اسمه، عمره، عنوانه، رقم الهاتف).
يصف الأشياء بواسطة اللمس، يصف الأشياء بعد تذوقها يطابق الأشياء باستعمال حاسة الشم يتعرف على مصدر الأطعمة.
يكون نموذج من الذاكرة، يكمل نموذج.
يميز الأحرف في أول الكلمة وفي آخر الكلمة، يميز أحرف هجائية.
يميز كلمات في كتابته الخاصة.
يربط بين الكلمة والصورة.
يستمع إلى الإرشادات .
يتبع الإرشادات (من خطوتين ... من ثلاث خطوات).
يستمع إلى القصص.
يعيد ذكر المعلومات.
يعيد سرد قصة من 5 جمل.
يقلد الأصوات.
يطابق الأصوات المتشابهة.
يميز بين الصوت العالي والمنخفض.
يميز بين الصوت السريع والصوت البطيء.
يميز الكلمات ذات الجرس (المتناغمة).
يخترع كلمات موزونة.
يميز الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف.
يربط بين الحرف (الرمز) وصوته.
يستنتج معلومات من القصة.
يرتب صور بتسلسل أحداثها.
يروي قصة متسلسلة.
يميز بين الحقيقة والخيال في القصص.
يميز المتشابه والمختلف.
يربط بين الفعل ورد الفعل.

2- النمو الحركي:

العضلات الكبيرة	المهارات	العضلات الصغيرة	المهارات
1- تآزر بصري حركية	- يرمي الكرة ويمسكها بكلتا يديه. - يرمي الكرة باتجاه حائط ويمسكها. - يصيب هدف محدد بالكرة.	1- قوة الأصابع والبراعة اليدوية	- يصنع أشياء بالمعجون. - يلصق باستعمال أصبع واحد.
2- تناسق جسدي حركي	- يمشي على خط محدد. - يمشي على خط محدد بالكعب ثم على أطراف الأصابع. - يمشي على لوح التوازن. - يمشي عكسياً على لوح التوازن. - يقفز وهو على لوح التوازن. - يضرب الكرة بقدمه ليصيب هدف. - يكيف مشيته حسب الإرشادات.	2- تآزر بصري حركي	- يصب السوائل، الرمل. - يلضم الخرز. - يخيط حسب الثقوب. - يركب أحجية. - يتتبع ممر المتاهة بالقلم. - يرسم شخص. - يضيف تفاصيل إلى الرسوم. - يرسم أشكال هندسية بوجود نموذج وعدمه. - ينسخ اسمه. - يتحكم باستعمال المقص بخط مستقيم ومتعرج. يتحكم باستعمال الفرشاة/ والدهان. يتحكم باستعمال القلم.
3- تناسق حركي سمعي	- يصفق مع الموسيقى. - يكيف التصفيق والمشية حسب الموسيقى. - يتجاوب مع الموسيقى بحركات جسمية مناسبة.		
4- قدرة على التآزر الحركي (الجسم ككل)	- ينزل ويصعد الدرج بتناوب الأرجل. - يمشي ويركض بسهولة. - يمشي ويركض على أطراف الأصابع. - يقفز ويهبط على قدمين. - يقفز ويهبط على قدم واحدة.		

3- المفاهيم الرياضية

1- الألوان والأشكال	- يميز اللون - يسمي اللون. - يطابق الأشكال. - يميز الأشكال. - يسمي الأشكال. - يميز الخط المستقيم والخط المتعرج.
2- العد	- العد التكراري من 1 ... ← - يعد واحد لواحد. - يرتب الأعداد من ... إلى .... - يميز رمز العدد من ... إلى ... - يطابق بين رمز العدد ومضمونه.
3- مفاهيم الحجم	- يميز بين كبير وصغير. - يميز بين طويل وقصير. - يرتب بالتسلسل من كبير ← وسط ← صغير ← أصغر - يرتب بالتسلسل طويل ← أطول ... قصير ← أقصر - يميز أكبر من وأصغر من.
4- مفاهيم الكمية	- يميز بين ملآن وفارغ. - يميز الأكثر والأقل والمتساوي.
5- التصنيف	- يصنف حسب خاصية واحدة (اللون). - يصنف حسب خاصيتين (اللون والشكل). - يصنف حسب 3 خواص (اللون، الشكل، الحجم).
6- مفهوم المجموعات	- يميز المجموعة الواحدة. - يطابق واحد لواحد. - يميز بين المجموعات المتساوية والمجموعات غير المتساوية. - يكون مجموعة من صفر ← خمسة. - يميز الصفر كمجموعة فارغة.
7- الأعداد	- يميز الأرقام من الصفر ← 10 - يطابق بين العدد والمجموعة. - يرتب الأعداد من صفر ← 10

4- النمو الاجتماعي الانفعالي:

- يعبر عن نفسه.
- يعتمد على نفسه في أداء عمله.
- يشترك في النشاطات الجماعية.
- يتكيف مع المواقف الجديدة.
- ينتظر دوره.
- يبادر وهو ضمن المجموعة.
- يتحكم في انفعالاته ومشاعره.
- يثق بنفسه.
- يحترم ممتلكات الآخرين.
- يحافظ على ممتلكاته.
- يكمل ما بدأه.
- يستطيع إقامة علاقات مع الآخرين.
- لديه صفات قيادية.
- يحاول ويكرر لتحصيل النجاح.
- يعبر عن انفعالاته بطريقة سلبية (الصراخ والضرب).

رابعاً: إعداد الخطة التعليمية الفردية:

تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

فكل هدف تعليمي في الخطة التربوية الفردية، ينبغي أن تطور له خطة تعليمية فردية مستقلة.

تحليل المهارة أو تحليل المهمة:

الخطوة الأولى في تحليل المهارة أو تحليل الهدف هو تحديد المهمة التعليمية بدقة.

الخطوة الثانية في تحليل المهمة هو عمل قائمة بالخطوات التي يتشكل منها الهدف لتعليمي.

وفيما يلي مثال على ذلك:

الهدف التعليمي:

أن يعد الطالب من الرقم (1) إلى الرقم (10) عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100%.

تحليل الهدف:

- أن يعد الطالب من 1-3 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100%.
- أن يعد الطالب من 1-5 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100%.
- أن يعد الطالب من 1-7 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح (100%).
- أن يعد الطالب من 1-9 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100%.
- أن يعد الطالب من 1-10 عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 100%.

(أن هذه الخطوات يمكن تبسيطها أو زيادة صعوبتها حسب قدرة الطالب واستيعابه).

استعمال المعلومات المستخلصة من تحليل المهارة:

بعد تحديد قائمة المهارات الفرعية التي يتألف منها الهدف التعليمي، على المعلم أن يتخذ القرار المتعلق بمستوى الطالب الحالي، أي تحديد المهارات الفرعية التي يتقنها هذا الطالب أو لا يتقنها من سلسلة الأهداف الفرعية التي يتكون منها الهدف التعليمي، وعلى سبيل المثال، قد نجد عند تحليلنا للهدف الخاص بالعد الآلي حتى الرقم 10، والمكون من خمس أهداف فرعية أن الطالب يتقن العد حتى الرقم 5 مثلاً، وبالتالي لا يكون هناك مبرراً أمام المعلم لإضاعة الوقت والجهد في تعليم الطالب الهدفين الأول والثاني وإنما يستطيع أن يبدأ مباشرة بالهدف الثالث، أي، تعليم الطالب العد الآلي من 1-7.

معرفة مستوى الطالب على الأهداف الفرعية للمهارة أو الهدف التعليمي يسمى الخط القاعدي، وعن طريق عمل هذا الخط أو معرفته يتجنب المعلم إضاعة الوقت في تعليم الطالب مهارات يعرفها، أو البدء معه من مستوى أعلى مما هو عليه.

من عوامل تحقيق الأهداف التعليمية اختيار أساليب تدريس مناسبة:

وهي الكيفية التي تنظم بها المعلومات، والمواقف، والخبرات التربوية، التي تقدم للطالب وتعرض عليه ليتحقق لديه أهداف الدرس. (الوابلي، 2001).

ومن أهم أساليب التدريس:

التوجيه اللفظي، الحوار والنقاش، المحاكاة، النمذجة، اللعب، التوجيه الجسمي، التمثيل، القصص، الخبرة المباشرة.

عوامل تحديد واختيار الأساليب التدريسية المناسبة:

1- طبيعة أهداف ومحتوى الدرس.

2- عمر الطالب وخبراته السابقة ومستواه العقلي والجسمي.

3- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة.

4- قدرات المعلم واستعداداته في تنفيذ الدرس.

خامساً: تقويم الأداء النهائي للأهداف التعليمية:

يعد التقويم عنصراً أساسياً في البرنامج التربوي الفردي

هدف التقويم	أهمية التقويم	أساليب التقويم	بعض طرق التقويم
يهدف التقويم إلى معرفة مقدار ما تحقق من أهداف، من أجل التعرف على أوجه النجاح وتعزيزها، والتعرف على أوجه الضعف ومعالجتها.	1- يساعد على اتخاذ قرارات على نحو أفضل فيما يتعلق بالبرنامج. 2- معرفة مدى صلاحية الأساليب التعليمية المستخدمة. 3- التعرف على مدى النجاح الذي حققه البرنامج للطالب. 4- العمل على تكييف الأساليب التعليمية أو تعديلها لتصبح ملائمة للطالب.	1- التقويم التكويني أو المرحلي - والذي يقوم به المعلم أثناء التدريس في بداية كل درس ونهايته، وفي نهاية الهدف التعليمي بهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب. 2- التقويم النهائي وهو الذي يقوم به المعلم في نهاية كل فصل دراسي أو عند انتهاء البرنامج بهدف التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج الفردي	1- طريقة تصميم الاختبار القبلي - الاختبار البعدي. 2- طريقة تقدير أداء الطالب وفق المعايير الواردة ضمن كل هدف سلوكي. 3- طريقة التقديرات القبلية - والتقديرات البعدية في قوائم التقدير.

(هاردروف وآخرون، 1988)

نموذج تقويم الأهداف السلوكية

م	الأهداف السلوكية	عدد المحاولات										نسبة الصواب
1	أن يعد الطالب آلياً من 1-10 ترتيباً تصاعدياً عندما يطلب منه ذلك بحيث ينجح في 6 من 10 محاولات.	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	60 6/10

نموذج للخطة التعليمية الفردية

اسم الطالب: ____________ اسم المعلمة____________

اسم المهارة: ____________

تاريخ بدء المهارة: ____________ تاريخ انتهاء المهارة: ____________

مستوى الأداء الحالي: ____________

الهدف بعيد المدى: ____________

الهدف قريب المدى: ____________

الوسائل التعليمية المستخدمة: ____________

____

____

____

الأسلوب التعليمي المستخدم: ____________

____

____

____

النتيجـة: ____________

____

التاريخ : ____________ التوقيع: ____________

نموذج آخر للخطة التعليمية الفردية

اسم الطالب: ________________ اسم المعلمة: ________________

تاريخ بدء المهارة: ______________ تاريخ انتهاء المهارة: ______________

الهدف العام: تنمية مهارات التآزر البصري الحركي.

الهدف السلوكي: أن يقص الطفل ورقة مسافة 10 سم، بمساعدة المعلم، وفي محاولة واحدة ناجحة.

المواد اللازمة: مقص غير حاد، ورقة.

الأسلوب التعليمي:

1- اطلب من الطفل أن يراقبك وأنت تقص الورقة مستخدماً السبابة والإبهام في استعمال المقص، وممسكاً بالورقة باليد الأخرى.

2- ارسم خطاً بقلم الرصاص أو التلوين على الورقة.

3- اطلب من الطفل أن يستخدم المقص في قص الورقة، متبعاً الخطوات التالية:

أ- فتح المقص.

ب- توجيه المقص نحو الورقة.

ت- قص الورقة.

4- قدم مساعدة لفظية أو جسمية للطفل إذا لزم الأمر.

5- شجع الطفل على القيام بالمهمة التعليمية.

6- كرر الإجراءات السابقة في مواقف مماثلة.

7- عزز الأداء الناجح.

معيار النجاح في أداء الهدف السلوكي:

يعتبر الطفل ناجحاً في أداء الهدف السلوكي عندما يقص مسافة ٥سم من الورقة مستخدماً المقص بطريقة صحيحة، وبمساعدة المعلم، وفي محاولة واحدة ناجحة.

ملاحظات:

____

النتيجة: ______________________________________

التاريخ: ______________ التوقيع: ______________

المراجـــع

المراجع العربية:

- بخش، أميرة طه، (2001) فعالية برنامج إرشادي مقترح لأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً في تنمية السلوك التكيفي لأطفالهن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، شوال.
- جميل، سمية طه والجرواني، هالة، (1999). التخلف العقلي، دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى، (1994). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، عمان، الجامعة الأردنية.
- الخشرمي، سحر أحمد، (2001). تقييم فاعلية البرامج التربوية في مدارس التربية الخاصة. البرامج التربوية الفردية، دراسة تقييمية في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض، ورقة عمل.
- الوابلي، عبد الله محمد، وآخرون، (2001). المنهج المرجعي لمرحلة التهيئة ببرامج التربية الفكرية، الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف، الرياض.
- هارجروف، ليندا وآخرون، ترجمة زيدان السرطاوي وآخرون، (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- الشناوي، محمد محروس، (1997). التخلف العقلي، دار غريب للنشر والطباعة، القاهرة.
- الشاعر، محمود محمد والموسى، صلاح حسن، (2001). الخطة التربوية الفردية (حقيبة تدريبية)، قسم التربية الخاصة بإدارة التعليم بمحافظة الإحساء.
- اليونسكو، (1995)، التربية الجامعة، العدد 1.
- مسعود، وائل وجابر، فايز (1997). دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، دورة تدريبية حول مشروع المدرسة الجامعة ودعم المجتمع لها بالتعاون مع منظمة اليونسكو ووزارة التربية والتعليم، عمان، ورقة عمل.

المراجع الإنجليزية:

- Hallahan, D, P., & Kauffman, M.J. (2003). **Exceptional Learners Introduction to Special Education** (9^{th} ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, Jane Case. (2001). **Occupational Therapy For Children**.

الفصل الثاني

برامج الإعاقة العقلية

- مقدمه.
- المبادئ العامة في تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً.
- البرامج المعتمدة.
- أساليب تدريب المهارات الاستقلالية.
- نموذج لجدول يبين مستوى الأداء الحالي للمهارات الاستقلالية (قبل التدريب)
- نموذج لخطة تعليمية فردية.
- الاعتبارات التربوية المناسبة لتعليم المعوقين عقلياً.
- الاهتمام بالإعاقة العقلية في الأردن.

برامج الإعاقة العقلية

مقدمة:

لقد ازداد اهتمام المجتمعات في العصر الحاضر بمشكلة الإعاقة العقلية، وهي من أكبر المشكلات وتهم قطاعاً كبيراً من العلماء، والمختصين، فهي مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد، فهي طبية وصحية واجتماعية ونفسية وتأهيلية ومهنية.

وقد اختلفت الآراء حول المعوقين عقلياً فيرى بعض العلماء أن الطفل المعوق عقلياً كالطفل العادي ينمو تدريجياً، ويتعلم المعلومات والمهارات تدريجياً ويكتسبها، إلا أن معدل النمو والتعلم والاكتساب عنده أقل مما هو عند العادي، ويرى فريق آخر من العلماء أن الطفل المعوق عقلياً يختلف عن قرينه العادي من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، وبالتالي فإن أساليب تعليمه وتأهيله وبرامجه تختلف كماً وكيفاً عن أساليب تعليم العاديين وبرامج تأهيلهم.

تعريف الإعاقة العقلية:

هناك تعاريف متعددة للإعاقة العقلية، ومن أكثرها شيوعاً تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي وهو: "الإعاقة العقلية، نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية ويظهر ذلك قبل سن الثانية عشرة".(Greenspan, 1999,p.6)

ويعد تصنيف الإعاقة العقلية حسب درجة الإعاقة هو الأوسع انتشاراً واستخداماً لأنه يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي العقلي من ناحية، وعلى درجة النمو والنضج، بالإضافة إلى درجة القصور في السلوك التكيفي من ناحية أخرى، وتصنف الإعاقة العقلية وفقاً لذلك إلى:

1- الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Mental Retardation)

ويطلق عليهم القابلين للتعلم وتتراوح نسبة ذكائهم بين (55-70) درجة حيث يتوقف النمو العقلي عند مستوى طفل عادي يتراوح عمره ما بين (7-10) سنوات و (9-21) سنة، يمكن أن يستفيد أطفال هذه الفئة من البرامج التعليمية العادية، حيث يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، والتقدم عندهم بطيء، وتظهر لديهم صعوبات رئيسية في مجال

التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة، ومن الدلالات على وجود إعاقة عقلية بسيطة، بطء التعلم بشكل ملحوظ، والتأخر في معظم مجالات النمو، التأخر اللغوي الملحوظ، عدم القدرة على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم وعدم التمتع بالكفاءة الاجتماعية (Kirk, 2003) ويمكن أن يحقق هؤلاء استقلالاً شخصياً واقتصادياً بصورة تامة أو جزئية حسب استعداداتهم (Moor, 2002).

2- الإعاقة العقلية المتوسطة (Moderate Mental Retardation)

تتراوح نسب الذكاء لهذه الفئة ما بين 40-54 درجة على اختبارات الذكاء، ويطلق على هذه الفئة مصطلح القابلين للتدريب، وتتميز هذه الفئة بخصائص جسمية وحركية قريبة من مظاهر النمو العادي، ولكن يصاحبها أحياناً مشكلات في المشي والوقوف، والجري ومشكلات صحية أخرى، ومشكلات حسية كالمشكلات السمعية والبصرية، وكما يواجه ذوي الإعاقة العقلية من هذه الفئة مشكلات في السلوك التكيفي مثل مهارات الحياة اليومية، وظهور ما يسمى بالسلوكات اللاتكيفية غير المقبولة اجتماعياً.

هناك عدة مهارات تعتبر مهمة في تدريب المعوقين عقلياً إعاقة متوسطة، وهي مهارات العناية بالذات، ومهارات الاتصال، ومهارات اجتماعية وشخصية ومهارات التآزر الحركي والمهارات المهنية.

3- الإعاقة العقلية الشديدة: (Sever Mental Retardation)

تتراوح نسب الذكاء لهذه الفئة ما بين 25-39 درجة على اختبارات الذكاء، يحتاج هؤلاء بسبب مشاكلهم الجسمية والعقلية والعاطفية إلى برامج حياتية يومية واجتماعية ونفسية وطبية مختصة للوصول إلى كفاءة عملية وحياتية، تساعدهم على الاستقلالية. وقد يتعلم هؤلاء القليل من المهارات الشخصية للاعتماد على الذات، ولكنهم بحاجة إلى إشراف ورعاية كاملة، كما يعانون من إعاقات مصاحبة (Detterman, 1999) .

4- الإعاقة العقلية الشديدة جداً :(Profound Mental Retardation)

تكون نسبة ذكاء هذه الفئة 25 درجة فما دون، لديهم قدرة محدودة على فهم التعليمات والاستجابة لها، وهم مقيدون بدرجة كبيرة في الحركة (الشناوي، 1997)، يصاحب الإعاقة العقلية الشديدة جداً تدهور في الحالة الصحية، والتآزر الحركي، وقصور في الاستعداد اللازم للغة والكلام، ولديهم عجز في الكفاءة الشخصية والاجتماعية، ويحتاج هؤلاء إلى رعاية وإشراف مستمرين لرعاية حاجاتهم الشخصية (Daily et al, 2000).

المبادئ العامة في تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً:

من أهم المبادئ التي يجب مراعاتها:

- تعزيز الاستجابة الصحيحة للطفل، فالتعزيز يقوي السلوك، والتعزيز يجب أن يكون فورياً وملائماً للطفل.
- تأكيد المحاولات الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل، وذلك يتطلب استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها مساعدة الطفل على تأدية المهمة المطلوبة بنجاح.
- استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكناً.
- جذب انتباه الطفل وذلك بتنظيم المواد والمثيرات، والتقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة وتعزيزه عند الانتباه واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة، واستخدام التلقين بكل أنواعه.
- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
- تطوير قدرة الطفل على التذكر ونقل أثر التعلم من موقع إلى آخر، وذلك يتطلب التكرار والإعادة (التعلم الزائد) لكي تصبح الاستجابة تلقائية.
- توزيع التدريب وذلك يعني تدريب الطفل في جلسات قصيرة نسبياً، تتخللها فترات اختبار، والامتناع عن التدريب المكثف إذا كانت الاستجابات متشابهة (Wilson, 1998).

هذا وتشترك تربية المعوقين عقلياً مع تربية المعوقين بشكل عام وتختلف ببعض الخصائص التالية:

1- الاعتماد على المحسوس:

نظراً لعدم قدرة المعوق عقلياً على التجديد (أي القيام بعمليات عقلية بحتة غير مستندة إلى مقومات مادية مثل (العمليات الجبرية أو الاستنتاج انطلاقاً من فرضيات) لذلك يصبح ضرورة الاعتماد على وسائل محسوسة، وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية الوسائل المحسوسة، وأهمية الوسائل السمعية والبصرية، مثل الأفلام القصيرة التي تعرض عن طريق الفيديو.

2- الاتصال المباشر بالأشياء:

إن الاتصال المباشر له أهمية كبيرة في مجال التربية، مثال على ذلك تعليمه بعض الوقاية من حوادث الشغل الضرورية لمهنته، فلا بد من اصطحابه إلى أحد العامل ليرى بنفسه كيف يضع العامل الخوذة على رأسه والقناع على وجهه والقفاز بيديه.

3- الانطلاق من المألوف:

لترسيخ المعلومات في الذهن ينبغي الانطلاق من أشياء لديه.

مثال: تعليمه الألوان يمكن أن نقول له اللون الأخضر هو لون العشب، واللون الأبيض لون السكر، واللون الأحمر لون البندورة، وهكذا.

4- التذكير المستمر بالجوانب التي تعلمها الطفل:

هو سريع النسيان لذلك يجب تذكيره في كل مرة بالمعلومات السابقة التي حفظها، أو المهارات التي تعلمها، والانطلاق منها إلى مرحلة ثانية من التعلم.

5- عدم إطالة حصص التعلم:

المعوق عقلياً سريع النسيان، ويعاني من ضعف التركيز، ويتعب بسرعة، لذلك يجب مراعاة الوقت القصير للحصة، وجعل النشاطات مرحة، ولو لفترة قصيرة مثل الغناء والرقص.

6- التركيز على النواحي العملية للمواد المدرسية:

يجب الحد من الدروس الرامية إلى تنمية الثقافة العامة، والتحكم في قواعد اللغة، والتركيز على النواحي العملية للتعلم المرتبطة بالاندماج الاجتماعي مثل كتابة رسالة وملئ حوالة بريدية، والقيام بالعمليات الحسابية الضرورية للحياة اليومية (البيع - الشراء). (النصراوي-القروي، 1995).

البرامج المعتمدة:

تختلف البرامج حسب درجة التخلف، وتركز في معظمها على النقاط الأساسية التالية:

1- الناحية العلاجية: وتشمل التعليم الفردي المختص، في المدارس العادية ضمن مجموعات صغيرة، أو في غرف المصادر، ويتعلم الطفل المعوق عقلياً إعاقة بسيطة، بطرق حسية، المفاهيم والمهارات المطلوبة من خلال الكتب والبطاقات المعدلة لتلائم تطوره الخاص.

2- الدعم: الدعم داخل الصف لاستيعاب المطلوب وفهم الدرس، وتشجيعه على التواصل مع الأقران.

هناك عدد من البرامج، يمكن الإشارة هنا إلى بعض منها:

❖ **برنامج التعلم التعاوني** (Cooperative, Learning Program)

يتم تقسيم الطلبة من خلال هذا البرنامج إلى مجموعات صغيرة، تتعاون معاً للوصول إلى الهدف المطلوب، وتشير الدراسات إلى استفادة الطالب من زميله أكثر من استفادته من المدرس، وقد اعتمد هذا البرنامج في برامج الدمج في المدارس العادية.

* برنامج الحتمية الذاتية(Self determinism program)

يهتم هذا البرنامج بالناحية النفسية والحياتية إضافة إلى البرامج الأكاديمية، وذلك بزيادة ثقة الفرد بنفسه من خلال فرص متعددة، تعلمه كيف يسيطر على ظروف حياته من خلال تدريبه على اثبات شخصيته للوصول إلى: الاستقلالية، السيطرة الذاتية، والتحقيق الذاتي (Westling & Fox, 2000)

* البرنامج السلوكي (Behavioral Program)

ويعتمد على دعم السلوك الإيجابي، وذلك بالمكافأة على السلوك الحسن بدلاً من العقاب على السلوك السيء وتخفيف المثيرات المزعجة.

* برامج تطور المهارات الاستقلالية

إن الهدف الرئيسي للتربية الخاصة هو مساعدة ذوي الحاجات الخاصة للوصول بهم إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات ضمن ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. وهكذا تعتبر المهارات الاستقلالية جزءاً هاماً من برامج المعوقين عقلياً. وقد تعددت المصطلحات التي تعبر عن مفهوم المهارات الاستقلالية، ومنها:

1- المهارات الاستقلالية .Independent Functioning Skills

2- مهارات الحياة اليومية .Daily Living Skills

3- المهارات المعيشية .Life Skills

لقد ازداد الاهتمام مؤخراً بتعليم المهارات الاستقلالية، ففي نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، ركزت المناهج على أهمية تعليم المعوقين النشاطات، والمهارات الروتينية في ميادين واسعة، مثل: اللباس، والعناية الذاتية، وتناول الطعام، والطبخ والتدريب المنزلي والتعامل بالنقود.

كانت المناهج تصمم على أساس أكاديمي تقليدي، كان يتم تعليم المهارات الموجودة في المنهاج بغض النظر، إذا كانت هذه المهارات ستعمل فروق في نوعية حياة الطفل، أو أنها سوف تكون مهمة لتكيفه. فهناك كثير من المهارات يُطلب من الأطفال تعلمها لأنها ضمن المنهاج وليس لأنها تطور قدرتهم على العيش بنجاح في المجتمع، كما أن معظم مهارات العناية الذاتية كانت تُدرس في بيئات مزيفة (McDonnell et al., 1995).

وتعتبر هذه المهارات ركناً أساسياً في حياة كل الأطفال العاديين وغير العاديين. كما تُشكل هذه المهارات أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية للمعوقين عقلياً.

أساليب تدريب المهارات الاستقلالية:

❖ ومن أبرز الأساليب:

1- اسلوب تحليل المهمة (Task Analysis Approach)

إن معظم أشكال السلوك التي يقوم بها الناس، إنما هي في واقع الأمر متتالية أو سلسلة من الاستجابات البسيطة، المرتبطة ببعضها البعض بشكل وظيفي. وعند استخدام أسلوب تحليل المهارة يتم تجزئة السلوك إلى الاستجابات التي يتكون منها.

أي تجزئة المهارة، أو المهمة، إلى خطوات سهلة يمكن للطفل أن يتعلم إنجازها. وبعد ذلك يتم ترتيب الاستجابات والخطوات ترتيباً منطقياً بدءاً من الاستجابة الأولى في السلسلة السلوكية وانتهاءاً بالاستجابة الأخيرة، ومن ثم يقوم المدرب بتعليم الطفل الاستجابة الأولى، وبعد أن يتقنها يدربه على الاستجابة الثانية، وينتقل بعدها إلى الاستجابة الثالثة، وهكذا إلى أن يتعلم كل الاستجابات وبشكل منطقي وسليم.

مثال ذلك: مهارة غسل اليدين على الشكل التالي:

1- أن يرفع الطفل أكمام القميص.

2- أن يمسك الطفل قطعة الصابون.

3- أن يفتح الطفل صنبور الماء.

4- أن يرغي الطفل بعد الفرك على المغسلة.

5- أن يغسل يديه بالصابون.

6- أن يغلق الطفل صنبور الماء.

7- أن ينشف يديه بالمنشفة.

8- أن يعيد الطفل المنشفة في مكانها اللازم.

9- إعادة ما تم رفعه من الأكمام (أكمام القميص) إلى وضعها الطبيعي (Heward, 2003).

2- التشكيل، تشكيل السلوك (التقريب المتتابع) :Shaping

وهو تدعيم وتعزيز السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب، أو يقاربه من خطوات صغيرة، تيسر الإنتقال السهل من خطوة لأخرى.

3- الحث أو التلقين:Prompting

الحث: هو مثير تمييزي إضافي يتم تقديمه بهدف حث الطالب على أداء سلوك.

التلقين: هو نوع من المساعدة المؤقتة، يستخدم لمساعدة الطفل على إكمال العمل بالطريقة المنشودة، وعندما يعجز الطفل عن أداء عملية ما، يمكن اللجوء إلى تلقينه، وكلما تعلم الطفل أداء العملية التي يتعلمها، يتم التخفيف من التلقين بالتدريج حتى يتوقف تماماً.

ويوجد عدة أنواع من التلقين:

1- التلقين الإيمائي: ويشمل الإشارة والنقر والإشارة المتابعة وإشارة التنبيه، والتصفيق.

2- التلقين اللفظي: ويكون باستخدام الكلمات، إذا كان الطفل يفهم اللغة بشكل جيد.

3- التلقين الجسدي: يوجد عدة أنواع من التلقينات الجسدية وهي:

أ- المساعدة الجسدية المتكاملة (مسك اليد).

ب- المساعدة الجزئية، وذلك عن طريق إعطاء توجيهات إضافية، بأن تكون هناك مساعدة جزئية باليد مع استخدام المساعدة اللفظية أو الإيمائية، وعلى مدى عدة محاولات يتم التقليل من كمية المساعدة ولا تقدم للطفل إلا بقدر ما يحتاج إليه وعندما يحتاج إليه.

4- النمذجة: Modeling

وهي عملية ملاحظة وتقليد لسلوك ما، حيث يقوم النموذج بتعليم الطفل القيام بسلوك ما من خلال تقليد ما شاهده. وقد أثبتت البحوث التي أجريت في مجال النمذجة مدى فعاليتها في إحداث تغيرات سريعة في سلوكات الأطفال (Thomas & Bauer, 1985).

ولتحسين عملية التعلم عن طريق التقليد والنمذجة، يجب أن يُأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

1- التبسيط: حيث يقوم المعلم بتبسيط الحركات التي يريد من الطفل تقليدها، وذلك بتحديد تلك الحركات بعدد وفترة زمنية محددة، وكذلك أن تنتقل الحركات من الأسهل إلى الأصعب.

2- العرض: أي عرض المادة التعليمية التي يطلب من الطالب تقليدها.

3- التكرار: لا يكتفي بعرض المادة التعليمية بل لا بد من ضمان عملية التكرار لعدد غير محدد من المرات، حتى يتمكن الطفل من أداء المهمة التعليمية.

الاعتبارات التربوية لتعليم المهارات الاستقلالية:

هذه الاعتبارات ملائمة لكل نشاط ومهارة روتينية قد يختارها الفريق الذي يضع الخطة التربوية الفردية :(IEP)

- **اختيار الأهداف:**

هناك اعتبارات كثيرة في اختيار الأهداف ومنها:

1- تدريس المهارات اليومية الروتينية والنشاطات الملائمة لعمر الطفل، حيث يجب أن تعكس النشاطات والمهارات ما هو متوقع من الأطفال من نفس العمر العقلي.

2- بناء الاستقلالية بشكل تراكمي ويكون ذلك من خلال الخطوات التالية:

- التركيز على تعليم الطفل اتمام مهمات ونشاطات روتينية جديدة.
- زيادة تعقيد المهارة التي ينجزها الطالب.
- زيادة الخيارات قدر الإمكان.

لقد وجدت الدراسات أن الخيار يكون أكثر فاعلية عندما يدرس الطفل في البيئة الطبيعية.

- زيادة المشاركة قدر الإمكان:

يجب تصميم التعليميات بحيث تكون مشاركة الطالب فعّالة، والاهتمام بحاجاته الخاصة، ويجب التأكد أن الطالب جزء مهم ومشارك فعال في المهارات اليومية، كل حسب إمكاناته والهدف من المشاركة هو أن يصبح الطالب قادراً على الاهتمام بنفسه ومنزله.

- زيادة التفاعل الاجتماعي قدر الإمكان:

معظم المهارات والنشاطات الاستقلالية يقوم بها الطفل لوحده، ولكن هناك نشاطات تتطلب تفاعل اجتماعي مثلاً تناول الطعام في الخارج أو مع الأهل أو الأصدقاء، والتعليمات في هذا المجال يجب أن تصمم لتدريس الطفل أهمية تقاليد المجتمع حتى يكون مؤهلاً للعيش في المجتمع وزيادة فرصة التفاعل مع الآخرين العاديين.

- تحديد أين يتم التعلم:

لقد اقترح الخبراء أن أفضل مكان لتعليم المهارات الاستقلالية للطلاب هو البيئة الطبيعية، لأن المعوق عقلياً لا يستطيع تعميم المهارات المتعلمة في المدرسة إلى المواقف المختلفة.

- تطوير استراتيجيات للاستجابة البديلة:

من المعروف أن المعوقين عقلياً ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة، يفتقرون إلى المهارات الأكاديمية والحركية والتواصلية والاجتماعية، الضرورية لإتمام مهارات العناية الذاتية، لذلك لا بدّ من تنمية التواصل البديل لديهم، حتى يعبّر هؤلاء عن حاجاتهم لأفراد الأسرة

وأفراد المجتمع، باستخدام الصور بدل كتابة قائمة عند الشراء مثلاً (McDonnell, et al, 1995).

● برنامج الدمج وبرنامج المدرسة الخاصة:

إن قضية الدمج وخاصة للأطفال المعوقين عقلياً في المدارس العادية من القضايا الهامة والخطيرة فهي سلاح ذو حدين، فإذا تم الإعداد الجيد لعملية الدمج، وتم تلافي كل العقبات التي يمكن أن تعترضه، فإنه سينعكس إيجابياً على جميع المعنيين بالطفل المعوق عقلياً،أما إذا كان التخطيط سيئاً واعترضته عقبات كثيرة، فإنه سيكون ذو آثار مدمرة على جميع الأطفال المدموجين وكذلك جميع المعنيين بهم. أما الأسس التي يجب مراعاتها في عملية التخطيط فهي:

على الجهات ذات العلاقة بتنفيذ عملية الدمج للأطفال ذوي الحاجات الخاصة عموماً، وخاصة ذوي الإعاقة العقلية، تعريف المعني بالدمج بطريقة إجرائية، بعبارات واضحة ومحددة، وتعريف الفئة المستهدفة، والمعايير اللازمة لاختيارهم في عملية الدمج، وكذلك تحديد أهداف برنامج الدمج طويلة وقصيرة المدى، والفترة الزمنية التي تحتاجها عملية الدمج.

تحديد طبيعة برنامج الدمج سواء كان/ صف خاص / صف عادي / غرفة مصادر / دمج مكاني وكذلك تحديد نوعية البرنامج التعليمي المنوي تطبيقه / هل هو منهاج عادي دون أية خدمات تربوية خاصة / أو منهاج موازي معدل للمنهاج العادي / هل تحتاج عملية الدمج إلى خدمات مساندة.

وهناك أسس عامة يجب مراعاتها في اختيار المدرسة المعنية بالدمج ومنها:

1- قرب المدرسة المعنية بالدمج من سكن الطلبة الموقين عقلياً المعنيين بالدمج.

2- توفر التقبل والرغبة والتعاون والاستعداد اللازم، لتنفيذ البرامج كما هو مخطط له من جانب الإدارة المدرسية والمعلمين.

3- توفر المقومات المكانية، والغرف الصفية والصالات والساحات اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج وفقاً لمتطلبات هؤلاء الأطفال.

4- توفر الوسائل التعليمية والألعاب التربوية اللازمة.

5- توفر اختصاص تربية خاصة للعمل مع فئة الأطفال المعنيين بالدمج وكذلك توفير اختصاصي اجتماعي ونفسي من تلك المدرسة.

6- تدريب الكادر التعليمي العامل في المدرسة العادية حيث يعتبر من العناصر الأساسية التي يعتمد عليها نجاح أو فشل برنامج الدمج.

كما على المخططين لعملية الدمج مراعاة ما يلي:

- دراسة طبيعة اتجاهات الكادر التعليمي وأفكارهم ومعلوماتهم عن الفئة المعنية، وكذلك ضرورة تزويدهم بالمعلومات المناسبة والضرورية، حول طبيعة حاجات هذه الفئة.
- دعوة الكادر التعليمي العامل في المدرسة العادية لتبادل الزيارات مع مراكز ومؤسسات التربية الخاصة، لتعريفهم عن قرب على طرق وأساليب التعامل مع هذه الفئات.
- تعريف طلبة المدرسة العادية بالبرنامج للتعرف إلى اتجاهات هؤلاء الطلبة وتعديلها، من خلال تزويدهم بالمعلومات اللازمة، عن طبيعة البرنامج والفئة المستهدفة من الدمج، من خلال المحاضرات / الأفلام / الإذاعة المدرسية / الزيارة.
- الاجتماع بأولياء الأمور، سواء أهالي الطلبة العاديين أو المعوقين المعنيين بفكرة الدمج من خلال اجتماعات عامة / زيارات منزلية / محاضرات وندوات / مواد علمية مطبوعة، للتعرف على اتجاهاتهم ومدى تقبلهم لهذه الفكرة.
- تحديد نماذج التسجيل والمتابعة، حيث أنه من الضروري توفير كافة هذه النماذج نظراً لأهميتها في برنامج الدمج ومنها / دراسة الحالة / التقرير الطبي / قياس مستوى الأداء الحالي للطفل ... الخ.
- تنفيذ البرنامج حيث يبدأ عند الإنتهاء من الخطوات السابقة.
- التقييم والمتابعة، وذلك لمعرفة مدى ما حققه البرنامج من أهداف، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي واجهت عملية التطبيق.

وحتى ينجح برنامج الدمج يجب أن يكون منظماً ودقيقاً (Heward, 2003) أما برنامج المدرسة الخاصة بالمعوقين عقلياً فله إيجابيات منها:

- متابعته فردياً بطريقة مختصة.
- تعديل المواد لملائمة حاجاته الخاصة.
- استفادته من الوقت المخصص له.

أما بالنسبة للسلبيات فتتلخص بما يلي:

- عدم اختلاطه بالطلبة العاديين (العزلة الاجتماعية) أي عدم دمجه مع المجتمع الذي هو جزءاً منه.

تعتبر المهارات الاستقلالية من المهارات الرئيسية في مناهج المعوقين عقلياً على اختلاف درجاتهم. كما تشكل هذه المهارات أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات اللاحقة كالمهارات الأكاديمية أو الاجتماعية أو المهنية...الخ.

إن أداء المعوق للمهارات الاستقلالية، يؤدي إلى تنمية عدد من الخصائص الشخصية لديه، مثل الاعتماد على الذات، تنمية الثقة بالذات، والتكيف الناجح مع من حوله.

لقد تعددت أشكال المهارات الاستقلالية، وتتضمن حسب مقياس الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ما يلي:

- مهارات تناول الطعام وتشمل:
  - مهارات استعمال أدوات المائدة.
  - مهارات تناول الطعام في الأماكن العامة.
  - مهارات تناول السوائل.
  - مهارات آداب المائدة.
- مهارات استعمال المرحاض.
- مهارات المظهر العام وتشمل:
  - مهارة وضع الجسم أثناء الوقوف.
  - مهارة ارتداء الملابس، مهارة العناية بالملابس.
  - مهارة لبس الحذاء.
- مهارات النظافة وتشمل:
  - مهارة غسل اليدين والوجه.
  - مهارة الاستحمام.
  - مهارة الصحة الشخصية.
- مهارات التنقل وتشمل:
  - مهارة الإحساس بالاتجاهات.
  - مهارة استعمال المواصلات العامة.
- مهارات استقلالية متفرقة وتشمل:
  - مهارة استعمال التليفون.
  - مهارة الخدمات البريدية.
  - مهارة الإسعافات الأولية.
  - مهارة معرفة المؤسسات العامة.

مهارات تناول الطعام:

تعتبر هذه المهارات من المهارات الاستقلالية الرئيسية، ويعتمد إتقانها على عدد من العوامل مثل العمر الزمني، ودرجة الإعاقة، وطبيعة الأطعمة. وقد يبدو تعلم هذه المهارات أمراً سهلاً للطفل العادي، إلا أن الأمر ليس كذلك للطفل المعوق عقلياً، ويمثل الجدول التالي تسلسل هذه المهارة لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني.

العمر	المهارة
4-1 أشهر	المص -البلع- موازنة الرأس
8-4 أشهر	تناول السوائل - الوصول إلى الأشياء القريبة-الجلوس دون مساعدة-حمل الزجاجة بكلتا اليدين.
12-8 شهراً	تناول السوائل بمساعدة البعض وبمساعدة الإبهام والإصبع.
18-12 شهراً	الفطام-حمل طبق فارغ
22-18 شهراً	فك غطاء علبة، تناول الطعام باستقلالية-الشرب من الكأس دون مساعدة-استعمال الملعقة بشكل جيد باستقلالية.
3-2 سنة	الحصول على الماء دون مساعدة - صب الماء دون مساعدة وبشكل صحيح.
6-3 سنوات	استعمال مناديل الورق أو القماش أثناء تناول الطعام-تناول الطعام باستقلالية.
9-6 سنوات	استعمال السكين في القطع والتقشير والاعتناء بالنفس أثناء تناول الطعام.

وتتضمن مهارات تناول الطعام المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً:

- مهارات الإطعام في الوضع الصحيح.
- مهارة تناول السوائل.
- مهارة المضغ والبلع.
- مهارة استعمال الملعقة.
- مهارة استعمال مناديل السفرة.
- مهارة استعمال أدوات المائدة.
- مهارة آداب المائدة.

مهارات استعمال المرحاض:

تعتبر مهارات استعمال المرحاض من المهارات الاستقلالية الرئيسية أيضاً، لدى الفرد

المعوق عقلياً، ويعتمد إتقانه لهذه المهارات على عدد من العوامل الهامة وهي: درجة الإعاقة، والظروف التعليمية المناسبة.

ويمثل الجدول التالي تسلسل هذه المهارة لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني:

العمر	المهارة
3-2 سنة	يعبر عن طريق الإيحاءات ولفظياً على حاجته لاستعمال المرحاض.
6-3 سنوات	يعتني بنفسه أثناء التبول والتبرز ودون مساعدة.

وتتضمن مهارات استعمال المرحاض المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارة الاستقلالية للمعوقين عقلياً:

- مهارة التعبير بالإشارة أو باللفظ عن حاجته في الذهاب إلى المرحاض.
- مهارة استعمال أدوات المرحاض.
- مهارة خلع الملابس وارتدائها.
- مهارة النظافة والعادات الصحية.

مهارات ارتداء الملابس:

تأتي أهمية هذه المهارات من كونها تمثل المظهر الاجتماعي للفرد المعوق عقلياً، ودورها في مدى تقبل الفرد المعوق من قبل الآخرين. ويعتمد إتقان الفرد المعوق عقلياً لهذه المهارات على عدد من العوامل أهمها درجة الإعاقة والظروف التعليمية.

ويمثل الجدول التالي تسلسل هذه المهارة لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني:

العمر	المهارة
4-0 شهراً	يشد على ملابسه
8-4 شهراً	يبدي تعاوناً في ارتداء ملابسه
12-8 شهراً	يبدي مزيداً من التعاون في ارتداء الملابس
22-18 شهراً	يخلع جواربه وحذاءه
24-22 شهراً	يخلع الجاكيت
3-2 سنة	يلبس وحده
6-3 سنوات	يفك الأزرار ويربطها ثانية ويخلع ملابسه
9-6 سنوات	يميز بين ملابسه ويختار اللباس المناسب
12-9 سنة	يربط رباط حذائه

وتتضمن مهارات ارتداء الملابس المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً:

- مهارة المساعدة في ارتداء الملابس.
- مهارة خلع الملابس.
- مهارة ارتداء الملابس ومهارة اختيار الملابس المناسبة للظروف الجوية والمناسبات الاجتماعية.

المهارات الصحية:

تعتبر المهارات الصحية من المهارات الاستقلالية العامة للفرد المعوق عقلياً، كما أنها تعكس مدى وعيه لأهمية الصحة الشخصية له، وأثر ذلك في تكيفه الاجتماعي مع الآخرين، ويعتمد إتقان الفرد المعوق عقلياً لهذه المهارات على درجة الإعاقة والظروف التعليمية.

ويمثل الجدول التالي تسلسل هذه المهارة لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني:

العمر	المهارة
2-3 سنوات	يغسل ويجفف يديه.
3-6 سنوات	يغسل وجهه وينظف أسنانه بالفرشاة
6-9 سنوات	يحمم نفسه بمساعدة ويسرح شعره
9-12 سنة	يستخدم مزيل الروائح
12-15 سنة	يستعمل أدوات التنظيف المختلفة
14-20 سنة	يحلق ذقنه ويعتني بهندامه

وتتضمن المهارات الصحية المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً:

- مهارة غسل اليدين والوجه.
- مهارة استعمال أدوات التجفيف.
- مهارة تنظيف الأسنان.
- مهارة استعمال أدوات مزيل الرائحة.
- مهارة استعمال أدوات العناية بالمظهر الخارجي.
- مهارة قص الأظافر.
- مهارة الاستحمام.

مهارات السلامة:

تعتبر مهارات السلامة من المهارات الهامة جداً في حياة الطفل المعوق عقلياً اليومية وذلك بسبب الحوادث المترتبة على صعوبة إتقان هذه المهارات. ويعتمد إتقان الطفل المعوق عقلياً لهذه المهارات على درجة الإعاقة والظروف التعليمية.

ويمثل الجدول التالي تسلسل هذه المهارة لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني:

العمر	المهارة
2-3 سنوات	يتجنب المنبهات البسيطة.
3-6 سنوات	يستعمل الدرج والممرات بأمان، يعرف أخطار الكبريت أو المدفأة والغاز، يقطع الشارع بأمان، يعتمد على نفسه في الذهاب إلى المكان المجاور.
6-9 سنوات	يستعمل الأشياء الحادة بأمان، يستعمل الأدوات الكهربائية بأمان، يتعرف على الأشياء السامة، يستعمل الدراجة بأمان، يخبر عن الحوادث.
9-12 سنة	يخمد النار البسيطة.
12-15 سنة	يذهب إلى المدن/ القرى القريبة وحده.
15-20 سنة	يخبر عن الحوادث للشرطة أو المطافئ، يذهب إلى المدن البعيدة وحده.

وتتضمن مهارات السلامة المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً:

- مهارة تجنب المنبهات البسيطة.
- مهارة استعمال الدرج والممرات.
- مهارة تجنب أخطار الكبريت والمدفأة.
- مهارة استعمال الباص أو السيارة.
- مهارة قطع الشارع.
- مهارة التنقل من مكان لآخر.
- مهارة استعمال الأدوات الكهربائية.
- مهارة إخماد النار والتبليغ عن الحوادث للشرطة أو المطافئ.

إعداد الخطة التربوية الفردية:

بعد أن تتم عملية قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق، على الأهداف التعليمية التي يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية، وتفريغها يقوم المعلم بتجميع النقاط السلبية

للأهداف التعليمية والتي تشكل نواة منهاج الطفل المعوق عقلياً على أي بعد من أبعاد المنهاج المشار إليها.

وتتم كتابة الخطة التربوية الفردية من قبل معلم الطفل المعوق، وبالتعاون مع مدير المركز والاختصاصيين الذين ساهموا في عملية التقويم. وعلى المعلم إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي كان أداء الطفل عليها سلبياً، بشكل جديد يمكن الطفل من أدائها على ضوء معرفته للطفل، والظروف التعليمية المتوفرة، وقد يعني ذلك تبسيط الهدف التعليمي أو تبسيط الشروط التي يحدث من خلالها السلوك النهائي أو بتبسيط معايير السلوك النهائي.

إعداد الخطة التعليمية الفردية:

تعد الخطة التعليمية الفردية بعد إعداد الخطة التربوية الفردية، وتعتبر الخطة التعليمية الأداة التنفيذية للأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية.

السلوك المدخلي للطفل المعوق عقلياً:

إن معرفة خصائص المعوقين عقلياً التعليمية، تشكل السلوك المدخلي لبناء منهاج المعوقين عقلياً، ومن ثم إعداد طريقة التدريس المناسبة، على ضوء الخطة التربوية الفردية، وقد يكون السلوك المدخلي للإعاقة أول لبنة في السلوك المدخلي للمعوقين عقلياً.

قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق:

يتمثل الفرق بين بناء مناهج الأطفال العاديين، وبناء مناهج الأطفال المعوقين عقلياً، في أن مناهج الأطفال العاديين، توضع سلفاً من قبل اللجان المشكلة لذلك الغرض، لكي تناسب تلك المناهج مرحلة دراسية معينة، أو مستوى عمرياً معيناً، أما مناهج المعوقين عقلياً فلا توضع سلفاً، وأنما توجد مناهج عامة للمعوقين، تشكل الخطوط العريضة للمحتوى التعليمي ثم يوضع المنهاج الفردي للطفل المعوق عقلياً، بناء على مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق عقلياً، على ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج.

وهكذا فإن منهاج الطفل المعوق عقلياً لا يوضع سلفاً، وأنما يوضع بعد التعرف على الأداء الحالي للطفل المعوق عقلياً، وتهدف مرحلة القياس لقدرات الطفل الحالية على أي بعد من إبعاد المنهاج، إلى التعرف على النقاط السلبية والإيجابية، أو نقاط القوة والضعف، في قدرات الطفل الحالية، على أحد أبعاد المنهاج، ومن ثم تجمع كل تلك النقاط السلبية وتصاغ من جديد على شكل أهداف تربوية لكل طفل معوّق على حدة، لتشكل هذه الأهداف فيما بعد نواة الخطة التربوية الفردية على أن يراعى في صياغة الخطة التربوية الفردية بعدان هما: البعد الفردي والبعد الاجتماعي.

يعتبر التعرف على مستوى الأداء الحالي، هو الأساس في بناء البرامج لتطوير المهارات لاستقلالية، ويمكن ذلك من خلال أساليب متعددة منها:

1- المقابلة، مقابلة المعوق عقلياً، ومن له علاقة به، حيث يتم جمع المعلومات من خلال مقابلة الوالدين، حيث يمثل هؤلاء مصدراً هاماً للمعلومات.

2- الملاحظة، ملاحظة السلوك من خلال الملاحظة المباشرة وقوائم الشطب وسلالم التقدير.

نموذج لجدول يبيّن مستوى الأداء الحالي للمهارات الاستقلالية (قبل التدريب)

اسم الطفل   الشهر

1- تناول الطعام																											
1. عاجز عن إطعام نفسه.																											
2. يأكل بأصابعه.																											
3. يأكل بملعقة مع التشجيع بعشوائية.																											
4. يأكل بملعقة بدون تشجيع ومنظم.																											
2- الشرب																											
1. لا يستطيع حمل الكوب ليشرب.																											
2. يشرب من الكوب مستخدماً كلتا يديه غير منظم.																											
3. يشرب من الكوب مستخدماً كلتا يديه ومنظم.																											
4. يشرب من الكوب مستخدما يدا واحدة ومنظم.																											
3- تنظيف الأسنان																											
1. لا يسمح بتنظيف أسنانه.																											
2. يسمح بتنظيف أسنانه.																											
3. ينظف أسنانه بمساعدة.																											
4. يضع المعجون وينظف أسنانه بدون مساعدة.																											
4- استخدام المرحاض:																											
1. لا يجلس على المرحاض																											

7. يستخدم المرحاض ويستخدم السيفون.

5- خلع الجوارب:

1. لا يستطيع خلع الجوارب من أطراف القدم.

2. يستطيع خلع الجوارب من أطراف القدم.

3. يخلع الجورب من فوق الكعب.

4. يخلع الجورب بدون مساعدة.

6- خلع الأحذية:

1. لا يستطيع خلع الحذاء حتى ولو كان مخلوعاً جزئياً.

2. يخلع الحذاء إذا كان مخلوعاً جزئياً.

3. يخلع الحذاء.

7- خلع البنطلون:

1. لا يستطيع خلع البنطلون من رسغ القدم.

2. يرفع البنطلون من منتصف الفخذ.																										
3. يرفع البنطلون من الركبة.																										
4. يرفع البنطلون من القدم.																										
5. إذا كان إحدى القدمين في البنطلون يضع الأخرى ويرفع البنطلون.																										
6. يلبس البنطلون دون مساعدة.																										
9- لبس القميص او الفستان.																										
1. لا يستطيع لبس القميص.																										
2. إذا أدخلنا الرأس أو الذراعين في القميص يقوم بإنزاله على الجسم.																										
3. إذا ادخلنا الرأس يدخل الذراعين وينزل القميص.																										
4. يلبس القميص عندما نضعه له في الوضع الصحيح.																										
5. يلبس القميص بدون مساعدة.																										
10- لبس الجوارب:																										
1. غير قادر على شد الجورب إلى الأعلى.																										
2. قادر على شد الجورب بعد أن نرفعه له فوق الكعب.																										
3. يستطيع شد الجورب فوق الكعب.																										
4. يستطيع لبس الجورب إذا وضعناه له في الوضع الصحيح.																										
5. يستطيع لبس الجورب بدون مساعدة.																										
11. لبس الحذاء																										
1. لا يستطيع لبس الحذاء.																										
2. يستطيع لبس الحذاء إذا وضعنا له مقدمة القدم فيه.																										
3. يستطيع لبس الحذاء بأقل مساعدة.																										

4. يستطيع لبس الحذاء بدون مساعدة																										
12- خلع القميص أو الفتسان:																										
1. لا يستطيع خلع القميص من رسغ اليد.																										
2. يستطيع خلع القميص من رسغ اليد																										
3. يخلع القميص من ذراع واحدة.																										
4. يخلع القميص من ذراعيه.																										
5. يخلع القميص من الرأس والذراعين.																										
6. يخلع القميص بدون مساعدة.																										
13- الاستحمام:																										
1. لا يستطيع إمساك الليف أو الصابون.																										
2. يستطيع أن يستخدم الصابون جيداً لغسل الأيدي.																										
3. يستطيع إمساك الليف جيداً.																										
4. يستطيع استخدام الصابون لغسل الوجه جيداً.																										
14- التجفيف:																										
1. لا يستطيع إمساك الفوطة للتجفيف.																										
2. يستطيع تجفيف اليدين.																										
3. يستطيع تجفيف الوجه.																										

نموذج لخطة تعليمية فردية

الاسم:	المحتوى:	التاريخ:
الهدف التعليمي: التعزيز:	المحتوى الفرعي: نتائج العمل:	فقرة رقم:

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-1	أن يشرب الطفل السوائل من الكوب، عند وضعه في فمه بمساعدة المربي وذلك في محولتين متتاليتين ناجحتين	- كوب مملوء بالسائل.	يقوم المعلم بوضع الكوب على شفتي الطفل بحيث يميل الكوب قليلا نحو فم الطفل حتى يتمكن من الشرب، ويلاحظ المعلم قدرة الطفل على الشرب ويعطي الطفل إشارة (+) إذا حقق السلوك النهائي وإلاّ فإنه يعطي إشارة (-).		
-2	أن يقبض الطفل على الكوب ويحمله وبدون مساعدة المعلم في محاولتين ناجحتين.		يضع المعلم كوباً مملوءً بالسائل أمام الطفل ويطلب منه أن يشرب، يقوم الطفل بالقبض على الكوب ويرفعه إلى فمه ليشرب ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-3	أن يحمل الطفل الكوب بكلتا يديه ويشرب مع كثير من الإراقة وبدون مساعدة، في محاولتين ناجحتين.		يطلب المعلم من الطفل أن يحمل كوباً مملوءً بالسائل بكلتا يديه ليشرب مع كثير من الإراقة ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-4	أن يحمل كوب السائل بكلتا يديه ويشرب مع قليل من الإراقة وبدون مساعدة في محاولتين ناجحتين.		يطلب المعلم من الطفل أن يحمل كوباً مملوءاً بالسائل بكلتا يديه ثم يشرب مع قليل من الإراقة ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-5	أن يشرب الطفل السوائل مستعملاً المصاصة إذا طلب منه ذلك ودون مساعدة في محاولة ناجحة.	كاس مملوء بالسائل ومصاص (عود).	يضع المعلم كأساً مملوؤاً بالسائل وبه المصاصة أمام الطفل ويطلب منه أن يشرب مستخدماً المصاصة ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-6	أن يحمل الطفل كوبا مملوءاً بالسائل بيد واحدة ودون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	كوب مملوء بالسائل	يطلب المعلم من الطفل أن يحمل كوباً مملوءاً بالسائل بيد واحدة ليشرب ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-7	أن يتناول الطفل الحليب مع البسكويت مع قليل من الإراقة،	طبق من البكسويت مع	يملأ المعلم الملعقة بالبسكويت والحليب في فم الطفل، يفتح		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المـواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
	وبمساعدة المعلم في محاولتين ناجحتين	الحليب وملعقة صغيرة.	الطفل فمه ويتناول ما في الملعقة، ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
8-	أن يتناول الطفل البسكويت مع الحليب بالملعقة وبدون إراقة، وبمساعدة المعلم فى محاولتين ناجحتين	.	يملأ المعلم ملعقة بالبسكويت والحليب ويضعها في فم الطفل، يفتح الطفل فمه ويتناول الطعام		
9-	أن يتناول الطفل الطعام من الملعقة عند تقديمها له من المعلم، في محاولتين ناجحتين		يضع المعلم ملعقة مملوءة بالبسكويت مع الحليب أمام فم الطفل يقوم الطفل بفتح فمه وإغلاقه على الملعقة وتناول ما فيها ويلاحظ المعلم أداء الطفل.		
10-	أن يمضغ الطفل قطعة البسكويت المصنوعة بالشكولاته بعد وضعها في فمه من قبل المعلم، وذلك في محاولة واحدة ناجحة.	قطعة بسكويت بالشكولاتة	يضع المعلم قطعة من البسكويت مع الشكولاتة في فم الطفل، يلاحظ المعلم قدرة الطفل على مضغ القطعة قبل بلعها.		

المحتوى: العناية الذاتية

المحتوى الفرعي: مهارات ترتيب المائدة

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المـواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
1-	أن يرتب الطفل المائدة حسب الصورة الخاصة بترتيب المائدة، إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.	بطاقة توضح ترتيب المائدة طبق، ملعقة، سكين، شوكة، كأس، وفوطة السفرة.	يحدد المعلم مكاناً ويضع فيه الطبق، السكين، الشوكة، الملعقة، فوطة السفرة على المائدة ويقول للطفل "رتب المائدة حتى تبدو هكذا مشيراً إلى الصورة التي توضح ترتيب المائدة..		
2-	أن يرتب الطفل أدوات المائدة لشخص واحد معتمداً على نفسه، في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات	طبق، سكين، شوكة، ملعقة، كأس، فوطة السفرة.	تتبع نفس الإجراءات السابقة في الهدف السابق.		
3-	أن يسمي الطفل أدوات المائدة التالية: ملعقة، سكين، طبق، شوكة، كأس، فنجان، فوطة السفرة، عندما يشير إليها المعلم في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات.	ملعقة، سكين، شوكة، طبق، فوطة السفرة، كأس.	يضع المعلم أدوات المائدة على الطاولة، ثم يشير إلى كل أداة ويقول ما هذا؟...		
4-	أن يضع شرشف الطاولة بشكل صحيح إذا طلب منه ذلك ودون مساعدة، في محاولتين	شرشف الطاولة، طاولة	يلاحظ المعلم الطفل وهو يفتح الشرشف ويفرده على الطاولة ويتأكد من أن الشرشف موضوع		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
	ناجحتين من ثلاث محاولات		في الشكل المناسب وموزع على الطاولة بشكل متساوي...		
5-	أن يضع الطفل شرشف الطاولة في الدرج بعد إزالة بقايا الطعام وطيه، إذا طلب منه ذلك ودون مساعدة في محاولتين ناجحتين	شرشف عليه فتات خبز، طاولة	يلاحظ المعلم الطفل وهو ينظف الشرشف من بقايا الطعام ثم يطويه ويضعه في مكانه في الدرج.		
6-	أن يرتب الطفل أدوات المائدة لأربعة أشخاص بمساعدة الصورة الخاصة بترتيب المائدة، عندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات.	الأدوات الضرورية لترتيب المائدة لأربعة أشخاص	يوجه المعلم الطفل للمائدة التي عليها المواد الضرورية لترتيب المائدة لأربعة أشخاص مع الصورة الخاصة التي توضح ترتيب المائدة، يضع الطفل الطبق في الوسط، والسكين والملعقة إلى اليمين والشوكة وفوطة السفرة إلى الشمال، والكأس على الطرف العلوي الأيمن للطبق.		
7-	أن يقوم الطفل بترتيب المائدة لأربعة أشخاص من الذاكرة ودون مساعدة أحد عندا يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين	الأدوات الضرورية لترتيب المائدة لأربعة أشخاص	تتبع نفس الإجراءات السابقة التي وردت في الهدف السابق		
8-	أن يقدم الطفل العصير البارد أو الماء لأربعة أشخاص كل على حدة ودون إراقة، عندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات	عدة أكواب من العصير البارد	يسكب المعلم العصير البارد في كأس ويقول للطفل اعط هذا لـ... يمسك الطفل الكأس المملوء بالعصير ويمشي إلى الطاولة ويضع الكأس في الزاوية العليا اليمنى لطبق الشخص ثم يعود إلى المطبخ ليأخذ كأساً آخر...		
9-	أن يقدم الطفل المشروبات الساخنة، القهوة أو الشاي دون إراقة لأربعة أشخاص عندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات.	عدة فناجين من القهوة أو الشاي	تتبع نفس الإجراءات الواردة في الهدف السابق.		
10-	أن يملأ الطفل كأس ماء بارد من الحنفية بأن يفتحها ثم يغلقها دون مساعدة أحد في محاولتين ناجحتين	كأس، مغسلة وحنفية.	يلاحظ المعلم الطفل وهو يحضر الكأس من الخزانة، يذهب إلى المغسلة، ويفتح الماء البارد، يملأ الكأس بالماء ثم يغلق الحنفية.		

الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس
أن يصب ويقدم الطفل المشروبات الباردة لأربعة أشخاص كل على حدة دون إراقة، عندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين	إبريق من المشروبات الباردة (عصير برتقال)، كؤوس	يوجه المعلم الطفل إلى إبريق المشروب البارد، وبعض الكؤوس ويقول: "أعط كل شخص قليلاً من العصير" يمسك الطفل يد الإبريق بيده والكأس باليد الأخرى، يصب العصير حتى ثلاثة أرباع الكأس، يعيد الإبريق إلى الطاولة، ويأخذ الكأس إلى الشخص الجالس إلى المائدة، ويضعه على الزاوية العليا اليمنى للطبق، ويكرر ذلك مع جميع الأشخاص.
أن يصب الطفل الشاي الساخن لأربعة أشخاص ثم يقدمه للشخص الذي يذكر اسمه، إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث	إبريق القهوة أو الشاي	تتبع نفس الإجراءات الواردة في الهدف السابق.
أن يأخذ الطفل الأطباق إلى الحوض ويزيل منها فضلات الطعام، ثم يضعها فوق بعض عندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث.	أطباق متسخة، ملعقة، صفيحة النفايات.	يقول المعلم للطفل بعد الانتهاء من تناول الطعام "خذ الأطباق إلى الحوض" يأخذ الطفل الأطباق إلى الحوض وينظفها من بقايا الطعام ملقياً بها في صفيحة النفايات باستعمال الملعقة، ثم يضع الأطباق بعضها فوق بعض في الحوض...

المحتوى: العناية الذاتية

الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس
أن يخلع الطفل ويرتدي ملابسه دون مساعدة وذلك قبل عملية التبول وفي ثلاث محاولات ناجحة.	ملابس الطفل لعبة أطفال وملابسها مساعدة اللعبة في ارتدائها بنطال مثلا	يلاحظ المعلم الطفل عند خلعه وارتدائه قبل وبعد عملية التبول.
أن يستعمل الطفل المرحاض بشكل يتناسب مع جنسه عند حاجته لذلك وبدون مساعدة عندما يذهب للمرحاض أثناء الدوام الدراسي.	المرحاض	يلاحظ المعلم طريقة استعمال الطفل للمرحاض فإذا كان ذكراً يقف أمام المرحاض ويتبول وإذا كانت أنثى تجلس وتتبول.
أن يستعمل الطفل المرحاض بدلاً من استعمال القسرية ودون فقدانه للمهارات السابقة وذلك في محاولتين ناجحتين متتاليتين.	المرحاض التعرف على المرحاض من خلال لعبة التركيب.	يلاحظ المعلم استعمال الطفل للمرحاض بدلاً من استعمال القسرية وقيامه بالمهارات اللازمة والتي تعلمها عند استعماله القسرية.
أن يستعمل الطفل ورق التواليت بشكل صحيح وذلك من التبول والتبرز عندما يذهب إلى المرحاض خلال اليوم المدرسي.	المرحاض، ورق التواليت	يلاحظ المعلم استعمال الطفل لورق التواليت بعد انتهائه من التبول والتبرز.
أن يغسل الطفل يديه ووجهه وذلك بمساعدة المعلم له في محاولتين ناجحتين متتاليتين.	صابون، ماء	يطلب من الطفل غسل يديه ووجهه، يساعد المعلم الطفل في ذلك، ويلاحظ المعلم تعاون الطفل معه.

مهارات الحياة اليومية:

المحتوى الفرعي: مهارات ترتيب السرير

أن يسمي الطفل أدوات السرير التالية عندما يشير إليها المعلم: الفرشة،الوسادة، وجه الوسادة، الشرشف السفلي، الشرشف العلوي، الحرام، غطاء السرير، في محاولتين ناجحتين من ثلاث.	الفرشة، الوسادة، وجه الوسادة، الشرشف "المناسب" السفلي، الشرشف	يوجه المعلم انتباه الطفل إلى السرير ثم يشير إلى كل قطعة ويقول في كل مرة ما اسم هذه؟ ثم يجيب الطفل بإعطاء الاسم الصحيح لكل قطعة.

أن يرتب الطفل سريرا مفردا، بشكل جزئي إذا طلب منه ذلك ودون مساعدة في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات.	سرير مرتب جزئياً، حرام، شرشف وغطاء السرير مطوياً ومثني من الأسفل.	يقول المعلم للطفل "رتب السرير، يرفع الطفل الوسائد ثم يسحب الشرشف والحرام وغطاء السرير كل على حدة" إلى أعلى السرير لإزالة أية تجعيدات ثم يعيد الوسائد إلى مكانها، وكذلك غطاء السرير.
أن ينزع الطفل الشراشف ووجه الوسائد عندما يطلب منه ذلك ودون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	سرير عليه شراشف فقط ووجه وسادة.	يقول المعلم للطفل "انزع الشراشف ووجه المخدة" يمسك الطفل وجه المخدة من نهايتها ويحركها ليخرج الوسادة ثم يرفع زوايا الفرشة ليرفع عنها الشرشف.

مهارات الحياة اليومية

المحتوى الفرعي: مهارات استعمال الأبواب.

أن يدير ويسحب الطفل مقبض الباب العادي لفتح الباب إلى الخارج إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين يومياً.	باب، مقبض، باب عادي.	يقول المعلم للطفل افتح الباب فيهب الطفل باتجاه الباب ويمسك بالمقبض فيديره ثم يسحبه إلى الخارج لفتح الباب بمساعدة المعلم.
أن يفتح ويغلق الطفل الباب مستخدما المزلاج بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين يومياً.	باب، مزلاج.	يطب المعلم من الطفل أن يغلق الباب مستخدماً المزلاج (مزلاج) الباب بدون مساعدة أحد ثم يطلب منه أن يفتح الباب.
أن يفتح الطفل باب الخزانة، إذا طلب منه في محاولتين ناجحتين يومياً.	الخزانة وباب الخزانة.	يوجه المعلم الطفل إلى باب الخزانة ويقول افتح الباب، يمسك الطفل يد الخزانة ويسحب بابها

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
مهارات الحياة اليومية المحتوى الفرعي: مهارات ترتيب المنزل.					
1-	أن يضع الطفل الوسادة في كيسها النظيف دون مساعدة إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.	الوسادة، وجه الوسادة	يضع الطفل الوسادة على السرير ويفتح الكيس (وجه الوسادة) الصحيح.		
2-	أن يفرد الطفل الشرشف المطوي ليغطي السرير بدون مساعدة وعندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.	شرشف مطوي، حرام، غطاء سرير، سرير	يطلب المعلم من الطفل أن يفرد الشرشف على السرير كله.		
3-	أن يرتب الطفل الشرشف فوق المرتبة بدون مساعدة وعندما يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.		يقول المعلم للطفل ضع الشرشف على المرتبة، يضع الطفل الشرشف على المرتبة، ويرفع زاوية المرتبة ليسحب الشرشف عليها، وهنا يجب ترتيب الشرشف فوق زوايا المرتبة الأربعة.		
4-	أن يضع الطفل الشرشف العلوي على السرير، ويثنيه من أسفل جهة القدمين، ليأخذ الوضع المناسب، بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	شرشف، غطاء سرير، حرام، فرشة، سرير.	يقول المعلم للطفل ضع الشرشف على السرير، يحرك الطفل الشرشف ويفرده على السرير، ويثنيه من أسفل من جهة نهاية السرير فقط.		
5-	أن يضع الطفل الغطاء (الشرشف) لسرير مفرد، بدون مساعدة وبشكل جيد في محاولتين ناجحتين.	سرير، غطاء (شرشف) وسادة.	يقول المعلم للطفل ضع الغطاء على السرير، يفرد الطفل الشرشف على السرير، ويقوم بثنيه إلى الخارج من الطرف العلوي مسافة 5سم، يسحب الطفل الشرشف فوق الوسادة بعد أن يضع الوسادة مكانها.		
6-	أن يغير الطفل الشرشف لسرير مزدوج بمساعدة شخص آخر في محاولتين ناجحتين.	سرير مزدوج، شراشف، وجوه وسائد، حرامات، غطاء سرر.	يلاحظ المعلم قدرة الطفل على تغيير شرشف السرير المزدوج بمساعدة شخص آخر.		
7-	أن يغير الطفل وجوه الوسائد لسرير مزدوج بدون مساعدة، في محاولتين ناجحتين.	سرير مزدوج، شراشف نظيفة، وجوه وسائد نظيفة...	يلاحظ المعلم قدرة الطفل على تغيير وجوه الوسائد بمساعدة شخص آخر.		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-8	أن يفرغ الطفل سلة المهملات في حاوية مهملات كبيرة بدون مساعدة في ثلاث محاولات ناجحة.	بيت، شقة، سلة مهملات، حاوية مهملات كبيرة...	يدع المعلم الطفل يرى مكان سلة المهملات، وحاوية المهملات الكبيرة يقول المعلم للطفل فرغ سلة المهملات في السلة الكبيرة.		
-9	أن يشغل الطفل المكنسة الكهربائية بالضغط على الزر المناسب أثناء تنظيفه البيت في محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية.	يطلب المعلم من الطفل بأن يرى المكنسة الكهربائية ويقول له شغل المكنسة، واستعد للعمل.		
-10	أن يفك الطفل سلك المكنسة الكهربائية ويضع الفيش (البلك) في الكهرباء بدون مساعدة وفي محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية فيش (بلك) سلك كهرباء	يطلب المعلم من الطفل أن يفك سلك المكنسة الكهربائية ويضع الفيش (البلك) في الكهرباء.		
-11	أن يعدل الطفل وضع المكنسة الكهربائية على السجاد حسب الحاجة بدون مساعدة إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.	سجاد، مكنسة كهربائية حسب الحاجة	يطلب المعلم من الطفل بأن يعدل وضع الجزء الأسفل من المكنسة الكهربائية حسب نوعية السجاد.		
-12	أن يغير الطفل كيس المكنسة الكهربائية عند الضرورة وبمساعدة المعلم في محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية، كيس إضافي للمكنسة.	يشير المعلم إلى المكنسة الكهربائية ويقول للطفل المس الكيس واعرف مدى ارتفاع النفايات فيه هل وصلت النفايات إلى الخط المحدد في الكيس، إذا كانت الإجابة بنعم يخرج الطفل الكيس القديم ويضع مكانه كيساً جديداً.		
-13	أن يكنس الطفل ما مساحته 1م2 من السجاد باستخدام المكنسة الكهربائية وبدون مساعدة وفي محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية 1م2 من السجاد.	يطلب المعلم من الطفل أن يكنس ما مساحته 1م2 من السجاد وذلك بضغط زر المكنسة ويرفع المكنسة إلى الأمام والخلف.		
-14	أن يكنس الطفل ما مساحته 6م2 من السجاد باستخدام المكنسة الكهربائية وبدون مساعدة وفي محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية سجاد مساحته 6م2.	يطلب المعلم من الطفل أن يكنس ما مساحته 6م2 من السجاد وذلك بتشغيل المكنسة وتحركها إلى الأمام والخلف.		
-15	أن يحرك الطفل الأثاث الخفيف لينظف مكانه، وبدون مساعدة إذا طلب منه ذلك وفي محاولتين ناجحتين.	مقاعد خفيفة الوزن، طاولة، مكنسة كهربائية، كرسي صغير.	يحرك الطفل الأثاث الخفيف ويكنس مكانه.		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	(-)
-16	أن ينظف الطفل الأثاث المنجد باستخدام القطعة الخاصة بذلك بالمكنسة الكهربائية وبدون مساعدة إذا طلب منه ذلك وفي محاولتين ناجحتين.	مكنسة كهربائية قطعة خاصة لتنظيف الأثاث المنجد أثاث منجد خرطوم.	يقوم الطفل بوصل الخرطوم ووضع القطعة الخاصة بتنظيف الأثاث، يقوم الطفل بتنظيف الأثاث المنجد بشكل جيد.		
-17	أن يمسح الطفل الغبار عن قطعة واحدة من الأثاث باستخدام الفوطة وبدون مساعدة إذا طلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين.	قطعة من الأثاث، فوطة غبار على الأثاث.	يطلب المعلم من الطفل بأن يمسح قطعة واحدة من الأثاث (طاولة أو كرسي) باستخدام فوطة مسح الغبار.		
-18	أن يمسح الطفل الغبار عن أثاث الغرفة باستخدام القطعة الخاصة بذلك وبدون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	قطعة قماش أثاث	يطلب المعلم من الطفل بأن يمسح قطعة من الأثاث في الغرفة باستخدام فوطة مسح الغبار.		
-19	أن يلمع الطفل الأثاث باستخدام السائل الخاص وقطعة القماش وبدون مساعدة وفي محاولتين ناجحتين.	قطعة قماش، مادة خاصة بتلميع الأثاث، قطع أثاث غرفة مفروشة.	يأخذ الطفل علبة المادة الخاصة بتلميع الأثاث ويحركها ثم يرش هذه الأداة على سطح الأثاث يقوم بفرك الخشب بحيث لا يترك بقايا لأي بقعة.		
-20	أن ينظف الطفل مرآة الحمام باستعمال مادة تنظيف الزجاج والفوطة إذا طلب منه ذلك، في محاولتين ناجحتين.	مرآة، حمام، فوطة، مادة، تنظيف زجاج	يرش الطفل مادة تنظيف الزجاج على المرآة ويمسحها عدة مرات حتى تصبح نظيفة.		
-21	أن ينظف الطفل زجاج شباك غرفة الصف، باستعمال مادة التنظيف، بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	شباك، غرفة الصف، مادة تنظيف فوطة.	يرش الطفل مادة تنظيف الزجاج على النافذة من الداخل ثم يقوم بمسح الزجاج بالفوطة حتى ينظف تماما بعد ذلك ينظف الزجاج من الخارج بنفس الطريقة.		
-22	أن يضع الطفل ورق التواليت في مكانه، وبمساعدة شخص آخر إذا طلب منه ذلك، في محاولتين ناجحتين.	علاقة ورق التواليت، ورق التواليت.	يقوم المعلم بتثبيت ورق التواليت أمام الطفل، ثم يطلب من الطفل القيام بالمهمة وبمساعدته إذا طلب ذلك.		
-23	أن ينظف الطفل المرحاض من الداخل باستخدام مواد التنظيف وبدون مساعدة في محاولتين ناجحتين	مرحاض، مادة تنظيف، فرشاة.	يضع الطفل قدراً قليلاً من مادة التنظيف داخل المرحاض حتى يتم تنظيفه.		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-24	أن ينظف الطفل المرحاض من الخارج باستخدام مواد التنظيف، وبدون مساعدة وفي محاولتين ناجحتين	مرحاض، مواد تنظيف، فرشاة قطع إسفنج ورق تنشيف	تتبع نفس الإجراءات التي وردت في الهدف السابق.		
-25	أن ينظف الطفل المغسلة مستخدماً مادة التنظيف بقطعة الإسفنج. بدون مساعدة، في محاولتين ناجحتين.	مغسلة، قطعة إسفنج مادة تنظيف	تتبع نفس الإجراءات التي وردت في الهدف السابق.		
-26	أن ينظف الطفل الحنفيات باستخدام مادة التنظيف دون مساعدة. في محاولتين ناجحتين.	حنفيات، مادة تنظيف قطعة إسفنج.	يطلب المعلم من الطفل أن ينظف الحنفيات باستخدام قطعة الإسفنج.		
-27	أن ينظف الطفل البلاط الصيني المحيط بالدوش باستخدام مواد التنظيف ودون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	الدوش، البلاط الصيني، مواد تنظيف، قطعة إسفنج.	يطلب المعلم من الطفل تنظيف البلاط الصيني المحيط بالدوش.		
-28	أن ينظف الأرض باستعمال الممسحة، دون مساعدة، في محاولة ناجحة.	أرضية غرفة ممسحة مواد تنظيف.	يحدد المعلم للطفل مساحة معينة من أرض الغرفة لتنظيفها يقوم الطفل بأداء المهمة.		
-29	أن يكنس الطفل ويجمع الأوساخ في ما مساحته متران من أرض الغرفة باستعمال المكنسة العادية بدون مساعدة وفي محاولة ناجحة.	مساحة من الأرض لا تقل عن مترين أرضية غرفة مكنسة عادية، أوساخ.	يحدد المعلم ما مساحته متران من أرض الغرفة ليكنسها الطفل، يقوم الطفل بكنس تلك المساحة وجمع الأوساخ في زاوية الغرفة يلاحظ المعلم أداء الطفل.		
-30	أن يضع الطفل الأوساخ المجمعة في المجرود باستعمال المكنسة والمجرود. دون مساعدة في محاولة ناجحة.	مكنسة حجم عادي، مجرود، أوساخ مجمعة على الأرض.	يطلب المعلم من الطفل بأن يضع الأوساخ المجمعة في المجرود باستخدام المكنسة.		
-31	أن يمسح الطفل ما مساحته متران باستعمال الممسحة دون مساعدة، في محاولة ناجحة.	مساحة من الأرض متران، ممسحة، دلو ماء، مواد تنظيف	يطلب المعلم من الطفل أن يقوم بمسح ما مساحته متران من الأرض وذلك بعد وضع الممسحة في دلو الماء وعصرها وتنظيفها.		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المـواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-32	أن يغسل الطفل يديه ويجففهما قبل تحضير الطعام ودون أن يطلب منه ذلك في محاولتين ناجحتين من ثلاث محاولات.	منشفة، ماء، صابون.	يعلن المعلم للطفل أن الوقت قد حان لتحضير وجبة معينة يلاحظ المعلم أداء الطفل وهو يغسل يديه ويجففهما قبل تحضير الطعام.		
مهارات الحياة اليومية المحتوى الفرعي: مهارات استعمال المقاييس والتصنيف.					
-1	أن يصف الطفل العلاقة بين الوزن والحجم بعرض صور لأجسام مختلفة بدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة	مجموعة من الصور لأجسام مختلفة الأحجام لعبة التلبيس الأشكال (القوالب)	يعرض على الطفل من قبل المعلم ثلاث صور مختلفة لجسم الإنسان ثم يطلب منه أن يوازن بين كل صورتين معاً وذلك من خلال سؤال المعلم.		
-2	أن يتعرف الطفل على وزنه من خلال استعمال الميزان ودون مساعدة في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	الميزان	يشير المعلم إلى الميزان ويسأل ما هذا؟ ويجيب الطفل هذا ميزان ثم يرى المعلم وزن الطفل بحيث يقف الطفل على الميزان بشكل مستقيم وبدون حركة.		
-3	أن يقرأ الطفل لوحة الميزان وذلك بوزن أجسام مختلفة في محاولتين ناجحتين	ميزان اجسام مختلفة الحجم	يطلب المعلم من الطفل أن يزن ثلاثة أجسام مختلفة وذلك بوضعها على الميزان ثم يطلب منه أن يقرأ أوزان هذه الأجسام.		
-4	أن يتعرف الطفل على طوله وذلك باستخدام المتر الخشبي الملصق على الحائط وبدون مساعدة إذا طلب منه ذلك في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	لوحة لقياس الطول، معلقة على الحائط.	يطلب المعلم من الطفل أن يقف بجانب المتر الخشبي لقياس طوله ويقف الطفل بشكل سليم بحيث يكون ظهره ملتصقاً بالحائط بشكل منتصب وبدون حركة ناظراً أمامه.		
-5	أن يقرأ الطفل لوحة قياس الأطوال وذلك باستخدام ثلاثة أجسام مختلفة الطول بدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.	لوحة لقياس الأطوال	يطلب المعلم من الطفل أن يقيس أطوال ثلاثة أجسام مختلفة الطول وذلك بواسطة لوحة قياس الأطوال		
-6	أن يصنف الطفل صور الطعام المعروضة وفقا للمجموعات: الحليب، الخضار، الفواكه، الخبز، أو الفطائر أو الكعك إذا	صور لأطعمة تمثل المجموعات الأربع	يعرض المعلم على الطفل صوراً لأنواع مختلفة من الطعام ويطلب منه أن يصنفها وفقاً للمجموعات المذكورة في الهدف ويقوم الطفل		

رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
	عرضت عليه في محاولتين ناجحتين وبدون مساعدة.	الأساسية.	بتصنيف كل نوع حسب المجموعة التي ينتمي إليها.		
-7	أن يتعرف الطفل على عدد المرات اليومية من كل مجموعة من مجموعات الطعام الأربعة إذا طلب منه ذلك وبدون مساعدة في محاولتين متتاليتين ناجحتين	صور لأنواع الطعام التي تمثل المجموعات الأربعة	يرى المعلم صورة لنوع محدد يمثل مجموعة من الطعام ويقول ما هو العدد اللازم من المرات لأكل هذا الطعام يومياً فيجيب الطفل ثلاث مرات من الخبز ومرة من الحليب.		
-8	أن يعد الطفل قائمة مصورة لأنواع الأطعمة المناسبة ليوم واحد في الفطور والغداء والعشاء إذا طلب منه ذلك ومعتمداً على نفسه في محاولتين متتاليتين.	صور أنواع من الأطعمة	يشير المعلم إلى مجموعة صور على المائدة ثم إلى موضع محدد على المائدة، يسأل المعلم الطفل ماذا تتاول في وجبة الغداء وينتقل المعلم لسؤال الطفل عن وجبتي الفطور والعشاء...		

مهارات النظافة الشخصية:

وتشمل:

1- مهارات تنظيف الأسنان.

2- مهارات العناية بالشعر والوجه.

3- مهارات الاستحمام.

مهارات النظافة الشخصية (تنظيف الأسنان)					
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-1	أن يبدي الطفل تعاوناً ملحوظاً أثناء مساعدته وتنظيف أسنانه بالفرشاة والمعجون في محاولتين ناجحتين.	فرشاة أسنان، معجون، ماء، مفسلة.	يفرشي المعلم أسنان الطفل بينما يبقى الطفل واقفاً أو جالسا بهدوء، وأن يفتح فمه ويسمح للمعلم أن يفرشي أسنانه بدون مقاومة. يعطى الطفل إشارة (+) إذا حقق السلوك النهائي وإلا يعطى إشارة (-)		
-2	أن ينظف الطفل أسنانه بالفرشاة والمعجون معتمداً على نفسه عندما يطلب منه ذلك	فرشاة أسنان، معجون، ماء،	يوجه المعلم الطفل إلى المغسلة ويعطيه الفرشاة وعليها المعجون ويطلب منه أن يفرشي أسنانه من		

مهارات النظافة الشخصية (تنظيف الأسنان)					
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
	في محاولتين ناجحتين.	مغسلة	الداخل إلى الخارج وأن يغطي الجوانب الداخلية لفمه بالمعجون ويأخذ الطفل فرشاة الأسنان ثم يبدأ بتنظيف أسنانه.		
3-	أن يضع الطفل كمية مناسبة من المعجون على فرشاة الأسنان مع بعض المساعدة في محاولتين ناجحتين.	فرشاة أسنان، معجون، ماء، مغسلة.	يناول المعلم الطفل فرشاة الأسنان وأنبوب المعجون ثم يطلب منه أن يفتح الأنبوب ويضع كمية مناسبة منه على الفرشاة لمساعدة المعلم الذي يمسك بيده.		
4-	أن يضع الطفل كمية مناسبة من المعجون على فرشاة الأسنان معتمدا على نفسه في محاولتين ناجحتين.	فرشاة أسنان، معجون، ماء، مغسلة	يطلب المعلم من الطفل بأن يفرشي أسنانه ويتوجه الطفل إلى المغسلة ويمسك بأنبوب المعجون بيد والفرشاة بيد ثم يضع كمية من المعجون على الفرشاة ويغلق الأنبوب ثم يضعه بالمكان المناسب.		
5-	أن ينظف الطفل أسنانه بالفرشاة والمعجون ويغسل فمه بالماء وينشفه عندما يطلب منه ذلك بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	فرشاة أسنان، معجون، ماء، مغسلة، بشكير للتنشيف.	يطلب المعلم من الطفل بأن يفرشي أسنانه ويتوجه الطفل إلى المغسلة ويمسك بأنبوب المعجون بيد والفرشاة بيد، ثم يضع كمية من المعجون على الفرشاة، ويغلق الأنبوب، ثم يضعه بالمكان المناسب، ثم ينظف أسنانه بالطريقة الصحيحة، ويغسل فمه بالماء ويجففه بالبشكير.		

مهارات الاستحمام					
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
1-	أن يستحم الطفل بطريقة صحيحة باستخدام الدش والصابون والليفة بدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.	منشفة، دش، صابون، ليفة.	يأخذ المعلم الطفل إلى الدش، ويعدل حرارة الماء له ثم يطلب منه أن يستحم. يمسك الطفل الليفة ويرغي الصابون عليها ويفرك جميع أجزاء جسمه، ويزيل الصابون بالماء.		

مهارات الاستحمام					
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-2	أن يعدل الطفل درجة حرارة الماء حيث تكون مناسبة للحمام ثم يبدأ بغسل شعره وجسمه بالماء والصابون دون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.	دش، صابونة، ليفة.	يطلب المعلم من الطفل أن يعدل حرارة الماء ثم يغسل شعره، وجسمه، بالماء والصابون، ثم يشطف شعره وجسمه ويجففه.		
-3	أن يجفف الطفل جميع مناطق الجسم باستعمال المنشفة ثم ارتداء ملابسه دون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.	منشفة، الملابس.	يطلب المعلم من الطفل أن يجفف جميع جسمه باستعمال المنشفة، ثم يرتدي ملابسه دون مساعدة.		

مهارات العناية بالشعر والوجه					
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-1	أن يمشط الطفل شعره بفرشاة الشعر أو المشط عند الحاجة وبدون مساعدة في ثلاث محاولات ناجحة.	فرشاة شعر أو مشط شعر.	يلاحظ المعلم بأن شعر الطفل بحاجة إلى تمشيط، فيطلب منه أن يستعمل المشط أو الفرشاة في تمشيط شعره ويلاحظه أثناء ذلك.		
-2	أن يستعمل الطالب موس للحلاقة لإزالة الشعر من على الوجه معتمداً على نفسه مرة واحدة يومياً.	موس حلاقة، كريم حلاقة، منشفة، بودرة حلاقة.	يلاحظ المعلم الطالب وهو يضع الرغوة على وجهه، ويحلق ذقنه بالموس ثم يشطف الموس ويغسل وجهه.		

المحتوى: مهارات الملابس		المحتوى الفرعي: مهارات ارتداء الملابس وخلعها			
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-1	أن يبدي الطفل تعاونا عند ارتداء ملابسه أو خلعها، في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	ملابس الطفل، لعبة	يطلب المعلم من الطفل أن يلبس ملابسه أو يخلعها، يلاحظ المعلم سلوك الطفل وتعاونه معه، دون مقاومة.		
-2	أن يخلع (الجاكيت) دون مساعدة المعلم في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	ملابس الطفل، جاكيت، لعبة	يطلب المعلم من الطفل أن يخلع (الجاكيت) مثلا دون مساعدة المعلم، يلاحظ المعلم أداء الطفل.		

الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	الت
			(+)
أن يرتدي الطفل (الجاكيت) دون مساعدة المعلم في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	ملابس الطفل جاكيت ولعبة	يطلب المعلم من الطفل أن يرتدي (الجاكيت) مثلا دون مساعدة المعلم، يلاحظ المعلم أداء الطفل.	
أن يخلع الطفل جواربه معتمدا على نفسه وعندما يطلب منه ذلك في محاولتين متتاليتين ناجحتين	ملابس الطفل إحضار لعبة وجرابات	يطلب المعلم من الطفل أن يخلع جواربه، فينزل الطفل أحد فردات الجوارب حتى اسفل الكعب ثم يسحبه خارج قدمه، ويكرر الخطوات نفسها مع الفردة الأخرى. أو الطلب منه أن يخلع للعبة جواربها.	
أن يخلع الطفل معطفه غير المزرر معتمداً على نفسه وعندما يطلب منه ذلك في محاولتين متتاليتين ناجحتين.	معطف الطفل	يقول المعلم للطفل الذي يلبس معطفا غير مزرر "اخلع معطفك" يسحب الطفل معطفه إلى الخلف ويخرج يده الأخرى من الكم الآخر.	
أن يخلع الطفل بنطاله غير المفكوك (تنورة) دون مساعدة وعندما يطلب منه ذلك في محاولتين متتاليتين ناجحتين	بنطال الطفل (تنورة)	يقول المعلم للطفل الذي يلبس بنطالاً مفكوكاً "اخلع بنطالك" يمسك الطفل وسط البنطال ويسحبه إلى أسفل الوركين ثم إلى خارج القدمين بدون مساعدة.	

أن يرتدي الطفل الحذاء وذلك دون تقديم المساعدة له في ثلاث محاولات على مدى يوم دراسي	حذاء الطفل لعبة وحذاء اللعبة	يضع المعلم الحذاء على الأرض ويقول للطفل ارتد حذاءك، يجلس الطفل على الأرض ويمسك إحدى فردتي الحذاء ويقربها من القدم المناسب لها (اليمنى/الشمال) يحني الطفل قدمه ويضعها في الحذاء، ثم يسحب الحذاء وبعد ذلك يعيد الطفل الخطوات السابقة بالنسبة لفردة الحذاء الأخرى.
أن يرتدي الطفل القميص بدون مساعدة في ثلاث محاولات في يوم دراسي.	قميص الطفل	يمسك الطفل القميص بيد واحدة ويضع يده الأخرى في كم القميص ثم يسحب القميص وبعد ذلك يمد الطفل يده في الكم الآخر للقميص ويسحبه إلى أعلى كتفيه.
أن يرتدي الطفل الجوارب بدون مساعدة في ثلاث محاولات في يوم دراسي	جوارب الطفل	يعطي المعلم الجوارب للطفل وهو جالس، يضع المعلم فردة الجوارب في قدمه ثم يعدل الجوارب بحيث يكون وضع الكعب مناسباً -يعيد الطفل نفس الإجراءات في ارتداء

أن يغلق الطفل البكلة (الحلقة) الموجـــودة في الملابس التي يرتديها بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين متتاليتين.	ملابس الطفل التي بها بكلة (حلقة) لعبة، ملابس بها بكلة.	يطلب المعلم من الطفل الذي يرتدي ملابس لها بكلة أن يزرر البكلة (الحلقة) يضع الطفل طرف الحزام من طرف البكلة الأمامي ثم يسحبه إلى الخارج بيد واحدة -يدفع البكلة بيده الأخرى خلال أحد الثقوب الصغيرة الموجودة عند الطرف النهائي للبكلة-.
أن يغلق الطفل سحاب لباسه الذي يرتديه وذلك بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين متتاليتين.	ملابس الطفل التي فيها سحاب	يطلب المعلم من الطفل الذي يرتدي لباسا فيه سحاب أن يغلق سحاب لباسه، يمسك الطفل طرفي السحاب معا ويغلقه من الأسفل، يمسك بكلة السحاب ويرفعها إلى أعلى اللباس.
أن يدرك الطفل وضع قطعة من الملابس مقلوبة إلى الخارج أو معكوسة ويطلب مساعدة المعلم في تصحيحها أثناء ارتداء اللباس في ثلاث محاولات على مدى يوم دراسي واحد.	قميص، جاكيت، بلوزة "مقلوبة".	يطلب المعلم من الطفل أن يرتدي الملابس المقلوبة، يدرك الطفل أن القطعة التي يرتديها مقلوبة ويخبر المعلم بذلك.

المحتوى: مهارات الملابس		المحتوى الفرعي: مهارات ارتداء الملابس وخلعها			
رقم الهدف	الهدف التعليمي	المواد	أسلوب القياس	التقييم (+)	التقييم (-)
-19	أن يصحح الطفل القميص أو الجاكيت أو البلوزة التي تعطى له مقلوبة وأكمامها إلى الخارج قبل ارتدائها دون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	قميص، جاكيت، بلوزة "مقلوبة"	يطلب المعلم من الطفل أن يرتدي القميص أو الجاكيت أو البلوزة المقلوبة إلى الخارج. يأخذ الطفل اللباس ويعيده للشكل الصحيح، ثم يرتديه بدون مساعدة.		
-20	أن يصحح الطفل الجوارب المقلوبة قبل ارتدائها بدون مساعدة في محاولتين ناجحتين أثناء اليوم الدراسي.	زوج من الجوارب المقلوبة.	يطلب المعلم من الطفل أن يرتدي الجوارب المقلوبة، يأخذ الطفل الجوارب ويعيدها إلى الشكل الصحيح، ثم يرتديها دون مساعدة.		
-21	أن يضع الطفل الحزام في عروات البنطال بشكل صحيح دون مساعدة في محاولتين ناجحتين أثناء اليوم الدراسي.	حزام وبنطال الطفل	يعطي المعلم للطفل حزاماً وبنطالاً ويطلب منه أن يضع الحزام في عراوي البنطال بشكل صحيح.		
-22	أن يلبس الطفل الحذاء بشكل مناسب دون مساعدة في محاولتين ناجحتين.	حذاء الطفل.	يعطي المعلم الطفل حذاءه، ليتعرف على الفردة المناسبة لكل قدم محاولاً لبسها وبدون مساعدة.		
-23	أن يميز الطفل معطفه من بين معاطف الآخرين بعد انتهاء الدوام المدرسي وفي محاولتين متتاليتين ناجحتين	معطف الطفل ومعاطف زملائه في الصف معلقة	يلاحظ المعلم الطفل وهو يبحث عن معطفه من بين مجموعة معاطف أطفال المجموعة المعلقة.		
-24	أن يختار الطفل الملابس المناسبة لحالة الطقس دون مساعدة وفي محاولتين متتاليتين ناجحتين.		يلاحظ المعلم وهو يختار الملابس المناسبة لحالة الطقس.		

ومن الأمثلة على البرامج التدريبية للمعوقين عقلياً إعاقة متوسطة وشديدة والتي تعتمد على تشكيل السلوك بالتقريب المتتابع ثم التسلسل.

أ - التدريب على سلوك الإخراج

الطريقة	الفترة الزمنية	التعزيز
يتعلم الجلوس لفترة تتراوح ما بين 5-3 دقائق فبعضهم لا يجلسون سوى ثواني قليلة ثم يطلب منه الجلوس لمدة أطول ابتداء من 5 ثواني إلى 6و8-7 إلى 5 دقائق	5 ثواني وكلما زادت الفترة الزمنية يعزز على ذلك.	حلوى أو تشجيع بالتصفيق أو الحضن والسلام مع ابتسامة عريضة ويقول أنت شاطر.
يتدرب الطفل على مسك حافة البنطلون من الوسط وينزله إلى فخذه	يختلف من طفل إلى آخر، حسب مستوى السلوك التكيفي وقدرته على التعلم	في كل مرة يعزز بشيء محبب إليه
تدريبه على قضاء الحاجة بوجود المدربة معه البداية ثم تدريجياً إلى أن تختفي عنه ولا يكون أحد موجود في الحمام وتراقبه عن بعد.		لابد أن يقدم التعزيز مباشرة بعد حدوث الخطوة المراد التدريب عليها حتى لا يذهب أثر التعزيز. أي بمجرد حدوث السلوك يدعم مباشرة.
يدرب على شد البنطلون إلى الأعلى بعد قضاء الحاجة		
يدرب على فتح باب الحمام وقضاء الحاجة ولبس البنطلون والعودة إلى باب الحمام وفتحه ثم الانصراف من الحمام		مناداته باسمه لجذب انتباهه ويعرض عليه المعزز بحيث يمكن رؤيته.

بدون مرافقة أحد من الغرفة والعودة بعد قضاء الحاجة	ويفتح باب الحمام ويمشي للمرحاض ويقضي حاجته ويشد البنطلون ويمشي إلى باب الحمام ويفتح ويعود للغرفة التي بدأ منها الرحلة.		يؤدي إلى الشبع سواء حلوى أو ألعاب أو غيرها.	
تعليمه الاستجابة من نفسه لامتلاء الأمعاء أو المثانة دون حاجة لتذكيرها	الانتظار إلى حين يقترب وقت التبول أو التبرز ويطلب من الطفل الذهاب للمرحاض		الابتعاد عن العقاب لأنه يعيق التدريب واستخدام التعزيز (التشجيع والمكافأة).	

- على من يقوم بالتدريب اليقظة فيما يتعلق بحاجة الطفل إلى الذهاب إلى الحمام بعد تناول الوجبة وشرب الماء والعصير وأن يذهب إلى الحمام كل ساعة.

2- التدريب على لبس القميص

خطوات التدريب	الطريقة	الفترة الزمنية	التعزيز	مدى استجابة الطفل
1- أن يشد الطفل القميص من على صدره إلى الأسفل في مكانه العادي.	جلوس المدربة أمامه، وتساعده في البداية وتناديه باسمه وبإشارات بيدها وتخبط على الكرسي وتقول اجلس يا محمد مثلاً.	تأخذ وقتاً إلى أن تتأكد من قدرته على شد القميص إلى الأسفل.	حلوى أو تشجيع بالتصفيق أو الحضن والسلام مع ابتسامة عريضة وتقول أنت شاطر	تكون في البداية ضعيفة بسبب عدم تعود الطفل على ذلك، وتلاقي المدربة صعوبة، ولكن مع مرور الوقت يستجيب الطفل،

خطوات التدريب	الطريقة	الفترة الزمنية	التعزيز	مدى استجابة الطفل
ويشد القميص.	للأسفل حتى الوضع العادي عند الوسط.	بعد أن يستوعب الخطوة السابقة.	بشكل كبير.	
3- يضع الطفل ذراعه الأيسر في الكم الأيسر.	يمسك ويشد القميص للأسفل فيما تحت الكم الأيسر مباشرة، ويضع يده اليمنى في الكم الأيمن ثم يشد القميص للأسفل.		لابد أن يقدم التعزيز مباشرة بعد حدوث الخطوة المراد التدريب عليها حتى لا يذهب أثر التعزيز. أي بمجرد حدوث السلوك يعزز مباشرة.	بعد أن يتدرب على اللبس الكامل، يطلب منه إعادة اللبس ويشجع على ذلك. ويحتاج بعد ذلك للمتابعة حتى لا ينسى.
4- يشد الطفل القميص ويدخل رأسه ويخرج يده من الكم الأيمن والأيسر	تساعد المدرّبة على شد القميص وإدخال رأسه.			
5- تعطي المدربة القميص للطفل بحيث يمسكه من حافته	يكون القميص مواجها لجسمه ويدخل الطفل رأسه وذراعه الأيسر والأيمن ويشد حافة القميص إلى الأسفل.		مناداته باسمه لينجذب انتباهه ويمسك بالمعزز ويعرضه عليه بحيث يمكن رؤيته. لابد أن يكون التعزيز يتناسب والسلوك سواء حلوى أو ألعاب أو غيرها. الابتعاد عن العقاب لأنه يعيق التدريب واستخدام التعزيز (التشجيع والمكافأة).	

يفعل كل خطوة مع الطفل بمساعدة ثم تنتقل إلى الخطوة الثانية.	كلما زادت الفترة الزمنية تعطي للطفل فرصة للتعليم أفضل والتدريب.	في كل مرة يدعم ويعزز بشكل بسيط ثم عندما ينتهي من اللبس الكامل يعزز بشكل كبير.
لابد عند تدريبه أن يكون بإشارات ويحرك المدرب جسمه وأطرافه بالطريقة التي تجعلهم يفهمون التدريب.	لابد عند الانتهاء من التدريب تقديم التعزيز مباشرة حتى لا يذهب أثر التعزيز.	لابد أن يقدم التعزيز مباشرة بعد حدوث الخطوة المراد التدريب عليها مباشرة حتى لا يذهب أثر التعزيز. أي بمجرد حدوث السلوك.
	تحتاج المدربة إلى عدة جلسات في فترات زمنية مختلفة حسب مستوى الطفل السلوكي.	مناداته باسمه لينجذب انتباهه ويمسك ويعرضه عليه بحيث يمكن رؤيته.

4- التدريب على تناول الوجبة

خطوات التدريب	الطريقة	الفترة الزمنية	التعزيز	مدى استجابة الطفل
1- يتعلم كيف يمسك الملعقة.	تساعده المدربة على مسك الملعقة بيديه.	تحتاج لوقت حتى يتعلم كيف يمسك الملعقة جيداً	القول أنت شاطر مع ابتسامة عريضة وإظهار اهتمام كبير أو إعطاءه حلوى أو الحضن.	لابد أن يكون المدرب على معرفة بالطفل لأنه يستجيب للغرباء
2- يتعلم رفع الملعقة ووضع طعام بها.	تساعده المدربة على ذلك بأن تضع يديها فوق يديه حتى تضبط تحرك الملعقة.			عند البدء بالخطوات لابد من انتباه الطفل للمدرب عند تعليمه، أي ينظر إلى المدرب.
3- يتعلم رفع الملعقة باتجاه فمه ليأكل.	تساعده المدربة على ذلك ويكون في البداية بشكل عشوائي ويتناثر الأكل.	كلما زادت الفترة الزمنية تعطي للطفل فرصة للتعليم والتدريب أفضل.	مناداته باسمه لينجذب انتباهه ويمسك بالتدعيم ويعرضه عليه بحيث يمكن رؤيته ويقول أنت ولد شاطر وبعد أن ينفذ الخطوة يعطى التعزيز.	لابد من معرفة ما يفضله الطفل لنقدمه له كمعزز
4- يتعلم أن يقطع الخبز ويضع الجبنة عليها.	تساعده المدربة في ذلك.	تحتاج المدربة إلى عدة جلسات في فترات زمنية مختلفة حسب مستوى الطفل السلوكي.		
5- يتعلم أكل وجبة الطعام كلها من غير مساعدة عندما يطلب منه ذلك.	تستقل عنه المدربة تدريجيا وتلاحظ سلوكه.			الابتعاد عن العقاب لأنه يعيق التدريب واستخدام التعزيز القول أنت شاطر مع ابتسامة عريضة وإظهار اهتمام كبير أو إعطاءه حلوى أو الحضن.
6- يتعلم الذهاب للمغسلة وغسل يديه.	تساعده المدربة على ذلك مع المحافظة على النظافة والترتيب في الغسل.			
7- يتعلم تنظيف أسنانه.	تساعده المعلمة على ذلك.			

يتدرب أيضا على لبس الحذاء والجوارب بالترتيب العكسي مبتدئ بخلع الجوارب وارتداءها مرة أخرى.. وخلع الحذاء وارتداءه مرة أخرى، مع تقديم التعزيز في كل مرة، وفي كل خطوة، يقوم بها وجميع مراحل التدريب وتشمل (التدريب على الحمام-لبس البنطلون-لبس البلوزة-لبس الحذاء) كلها عن طريق الترتيب العكسي حتى يسهل للطفل التدريب عليها. وكل خطوة تكون بالتقريب المتتابع ثم عندما نتأكد من تدريبه على الجميع نبدأ بالتسلسل وهي أنه يقوم بمهارات ارتداء ملابسه لمجرد أننا نطلب منه ذلك.

جدول للمعززات المستخدمة لحدوث التدريب

المعززات الغذائية	المعززات النشاطية	المعززات الاجتماعية
الوجبات	ركوب عربة	السلام
أطعمة الأطفال	ركوب كرسي بعجل	الاحتضان
الحلوى	ركوب لعبة واللعب بها	الجلوس على الحجر
الشوكولاته	الكرة	التربيت واللمس
الحليب	المباريات البسيطة	سماع قصة
البوظة	الألعاب الصغيرة (قطار، عربة)	لعب مباراة مع الزملاء
اللبن	الغاز (لوحات الأشكال)	الأرجحة باليدين
المهلبية	التلوين	لعبة الاستغماية
الأرز باللبن	قص ولصق	الابتسامات
الجيلي	التأرجح	الاستحسان
البسكويت	السباحة	الغناء
الجاتوه	قفز الحبل	الرقص
الفواكه	الموسيقى	الحفلات
البرتقال	التلفزيون	المكافأة الرمزية
الموز	النظر في كتاب	النقود
العنب	النظر في مجلة	مريلة الطعام
المثلجات	اللعب في الماء	
عصير الفواكه	الخروج للعب	
الكوكا كولا	التمشي	
	اللعب الكهربائية التي تتحرك تصدر أصواتاً	

الأوامر البسيطة المستخدمة:

1- قف.

2- تعال عندي.

3- اجلس.

4- اخلع قميصك (بنطلونك).

5- البس ملابسك.

6- اجلس هناك.

7- استخدم ملعقتك.

8- امسك شوكتك.

9- اذهب إلى المرحاض.

مع استخدام الإشارة وهدوء نبرة الصوت

استمارة تسجيل التدريب

الاسم:

الإعاقة:

نوع الاستجابة:

التاريخ:

رقم الجلسة:

مدة الجلسة:

المدربة:

خطوات التدريب	المعزز	مدى استجابة الطفل

الملاحظات: ....

....

تعبأ هذه الاستمارة من قبل المدربة التي تخضع الطفل للتدريب وكل جلسة تسجل لتدريب الذي يحتاجه.

الاعتبارات التربوية المناسبة لتعليم المعوقين عقلياً:

1- **ان تكون انواع النشاط مختلفة**، بحيث تجعل الطفل نشطاً في كل المواقف التعليمية وتعمل على تشجيع على الاستمرار في نشاطه، على ان تكون الانشطة من النوع الذي يثير اهتمام الطفل، مع ضرورة تقديم جميع الخبرات والمعارف الانسانية المناسبة للطفل المعوق عقلياً، وليس الاهتمام فقط بتقديم خبرات القراءة والكتابة والحساب.

2- **اعادة النظر في الخطة او البرامج حتى تتمشى دائماً مع قدرات الطفل المعوق عقلياً وميوله وتدفعه الى النجاح**، فالنجاح يؤدي الى نجاح، لذلك على المدرس اشباع حاجة الطفل المعوق الى النجاح.

3- **ان تكون المواد التعليمية والانشطة مناسبة لهؤلاء الاطفال المعوقين حتى لا تسبب لهم احباطات بسبب صعوبتها**، وحتى لا ينفر منها نتيجة ارتفاع مستواها عن حدود امكاناتهم العقلية، أي اثراء البيئة التعليمية بالمثيرات، وتنويع النشاطات المثيرة لاهتمام الطفل وطرق العمل واساليبه مع التقليل من المثيرات المشتتة للانتباه، وابراز العناصر الاساسية في المهمة التعليمية، وكفالة استخدام الطفل لعقله ويديه وحواسه في عملية التعليم مما يساعده على جذب انتباهه وزيادة مستوى تركيزه.

4- **تقليل فترات العمل والراحة حتى لا يشعر الطفل المعوق عقلياً بالارهاق الحسي والعقلي والملل**، حيث يصعب على هؤلاء الاطفال تركيز انتباههم لفترات طويلة، ولذا فمن الضروري تقديم المواد التي تثير اهتمامهم وانتباههم، كما ينبغي التنويع والتغير في الانشطة والمواد وطريقة العمل واساليبه، كأن يبدأ البرنامج مثلا بالقراءة أو الحساب (نظري) ثم يعقبه نشاط عملي او عمل يدوي، وان يكون النشاط والدرس في جو يسوده الاطمئنان والراحة النفسية والامن والاحساس بالنجاح والدافعية للانجاز.

5- **ربط الدراسة باللعب**، أي الجمع بين اللعب والتسلية والرفاهية من ناحية وتعميق ادراكهم بالادوار الاجتماعية والانشطة المختلفة، فضلاً عن اكسابهم المهارات والخبرات والادوار الاجتماعية عن طريق التمثيل التلقائي.

6- **ربط الدراسة النظرية بالخبرة الحسية المباشرة الحية**، وذلك من خلال قيام الاطفال باعمال وانشطة يتعلمون من خلالها اكثر مما يتعلمون من الكتب المجردة النظرية، ويعني هذا ضرورة توفر بيئة مدرسية غنية متنوعة من الانشطة والخبرات، كمزارع الطيور والاسماك ومزارع الخضار والفواكه.. إضافة الى قيام الاطفال بزيارات ميدانية للمؤسسات في بيئتهم للتعرف على الطبيعة.

7- **تشجيع الاطفال على القيام وحدهم بالاعمال،** واعتمادهم على انفسهم قدر الامكان، وتشجيعهم على زيادة العمل، وتوفير المناخ الاجتماعي المناسب والمعاملة الحسنة.

8- **على المدرس استعمال العبارات المشجعة التي تعمل على شعور الطفل المعوق بالثقة وتدفعه للعمل والنشاط،** وتجنب استعمال عبارات التهديد والوعيد واسلوب العقاب والتوبيخ والتأنيب، وكذلك الغضب واظهار مشاعر الضيق والضجر من طلابه.

9- **على المدرس تشجيع الاطفال المعوقين الذين ينسحبون من الجماعة ولا يشتركون في انشطتها، وذلك عن طريق اتاحة الفرص لهؤلاء الاطفال والمواقف المختلفة التي يتمرن الاطفال فيها على الاخذ والعطاء،** والتعاون مع الاخرين والتي تشعرهم بالنجاح وابراز شخصياتهم وتشجيعهم على تكوين علاقات اجتماعية، ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع حاضراً ومستقبلاً.

10- **ضرورة توفر الخصائص التربوية والشخصية في المدرس الذي يتعامل مع الاطفال المعوقين عقلياً من دراية وخبرة بخصائص المعوقين،** وطرق التعامل معهم، بالاضافة الى حب المدرس وعطفه لهؤلاء واقتناعه بعمله الانساني معهم، وتقديره لذات الطفل واشعاره باحترام ذاته والثقة في النفس وفي الاخرين.

11- **تنمية معارف الطفل عن طريق الادراك وتدريب الحواس،** والهدف هو اضافة الضبط والتثبيت للمعارف التي اكتسبها وذلك لايجاد معارف جديدة، ولتحسين واغناء التعبير اللفظي من خلال الأنشطة الاجتماعية التي يقوم بها، حيث ان الاستشارة والتدريب الحسي كمدخل لتعليم الطفل ولتحسين قدرته على التميز والادراك، وجعله اكثر وعياً بالمثيرات من حوله، وأكثر قدرة على تذكر ما يتعلمه.

12- **تحقيق الربط بين المادة الدراسية،** حيث ان مختلف المواضيع تميل الى التجمع حول عنصر رئيسي، وعلى الرغم من ان الربط طريقة تربوية هامة بالنسبة للاطفال العاديين فإنه اكثر اهمية بالنسبة للاطفال المعوقين عقلياً، حيث ان ربط الموضوعات في مجموعات طبيعية يجعل مضمونها اسهل فهماً على الاطفال (ارتباط الافكار بعضها ببعض).

13- **مراعاة الفروق الفردية في تعليم المعوقين عقلياً، وهذا لا يعني بالضرورة تعليم هؤلاء الاطفال فردياً،** وانما مواءمة التعليم للحاجات الفردية لكل طفل، سواء كان التعليم في مجموعات صغيرة او مع افراد، أي تفريد التعليم وفقا لاستعدادات الطفل ومعدل سرعته في التعلم، واستعداده للتحصيل والانجاز، واحتياجاته الشخصية.

14- **تنمية السلوك المعرفي والوجداني**، ومساعدته على تقبل عجزه وفهم ذاته وقدراته.

15- العناية بالتربية الرياضية لتنمية قدراته على التآزر والتوافق الحركي.

16- اتاحة الفرص للطفل المعوق عقلياً للتعبير عن ذاته من خلال التربية الفنية والموسيقى والانشطة الاخرى (اليونسكو، 1986).

17- ان تكون المادة المتعلمة ذات قيمة وظيفية وفائدة تطبيقية في حياة الطفل بحيث تساعده على التكيف لمتطلبات بيئته، وحياته اليومية، والتي سيكون بامكانه استخدامها.

18- تجزئة المادة المتعلمة وتتابعها بحيث لا ينتقل الطفل من جزء الى جزء آخر الا بعد فهمه واستيعابه واتقانه للجزء السابق مع التأكيد على الاعادة والتكرار والاسترجاع المستمر لضمان نجاح الطفل في التعلم، مع كفالة التشويق والتنويع.

19- **تسلسل المادة التعليمية وترتيبها بشكل منظم**، وتتابعها من المحسوسات في حياة الطفل الى المجردات، ومن السهل الى الصعب، ومن الكليات الى التفاصيل والجزئيات، ومما هو مألوف الى غير المألوف.

20- تعزيز الاستجابات الصحيحة وتدعيم السلوك الايجابي للطفل في المواقف التعليمية للحياة المدرسية بمختلف الوسائل اللفظية والمادية المشجعة على تثبيت هذه الاستجابات ودفع الطفل لمزيد من الثقة بالنفس والشعور بالنجاح.

21- **المزج بين النشاطات النظرية والعملية**، واستغلال اللعب والعمل، والنشاط الذاتي والتمثيلي والغناء في المواقف التعليمية.

22- **تنمية الاستعدادات والمهارات الحركية.**

23- تدريب الطفل وتعويده على ممارسة العادات والمهارات الوظيفية الاستقلالية.

24- **تنمية الاستعدادات والمهارات الاجتماعية**، واكساب الطفل الانماط السلوكية المرغوبة.

25- تحلي المعلم بالصبر في علاقته بالطفل واعطائه الوقت الكافي لاظهار الاستجابة المناسبة في الموقف التعليمي وعدم استعجاله، نظراً لاحتياجه وقتاً اطول من العاديين في عملية التعلم، والعمل تدريجياً على تحسين معدل سرعته في الاداء (ابو فخر، 1992).

المهارات الاكاديمية:

يعاني المعوقين عقلياً من تأخر في النمو اللغوي، تأخر في الكلام حيث تزداد لديهم عيوب وأمراض الكلام، ومن أهم المشكلات والصعوبات اللغوية البطء الملحوظ في النمو

اللغوي، والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، وقلة المفردات اللغوية وبساطتها مقارنة مع من هم في عمرهم الزمني.

كذلك لديهم اضطرابات طلاقة النطق، كالتأتأة، واضطرابات اللفظ، كالحذف والتحريف، والإبدال واضطراب الصوت.

من أهم خصائص المعوقين عقلياً تأخر النمو اللغوي وضعف مستوى القراءة وبطء تعلم اللغة، وعيوب النطق والكلام وفقر في الحصيلة اللغوية وقصور في التعبير اللفظي، ولذلك لا يستطيع المعوق عقلياً اعاقة متوسطة وشديدة شديدة جداً تعلم المواد الدراسية والمهارات الاساسية كالقراءة والكتابة والحساب، بالاضافة الى قلة خبراته ومعلوماته نتيجة قصور امكاناته لاستيعاب البيئة حوله وتفهمها وادراكها، كذلك فهو غير قادر احياناً على استخدام الحواس كالسمع والبصر والشم واللمس الاستخدام الامثل، كذلك عدم قدرته على التفكير والفهم والحكم والاستدلال.

هذا ويمكن للمعوق اعاقة بسيطة تعلم مهارات اكاديمية اساسية للمرحلة الابتدائية، اذا توفرت الامكانات اللازمة واساليب التدريس المناسبة (Rutherford, Robert, Quinn, 1999).

وهكذا يهدف المنهج الدراسي الى تهيئة الطفل لعمليات القراءة والكتابة من خلال التدريب الحركي، والسمعي، والبصري لتحسين مهارات التوافق الحركي، والاستماع والتمييز البصري بين الاشكال، وتدريبه على صحة النطق والكلام السليم، وتنمية القدرة على التعبير اللغوي الصحيح.

كما يهدف الى تنمية الحصيلة اللغوية باكتساب مفردات لفظية جديدة من خلال المحادثات الشفهية، وحفظ النصوص والاناشيد والاغاني البسيطة، والقراءة الجاهزة والعمل على تمكين الطفل من استخدام حصيلته اللغوية في التعبير عن نفسه ومشاعره لا سيما في الموضوعات المتصلة بخبراته، ومشاهداته في الحياة اليومية، والرحلات والحفلات والانشطة المدرسية، واكتساب مبادئ قراءة الحروف الهجائية وكتابتها، وتدريبه على قراءة الكلمات والجمل البسيطة والفقرات القصيرة وكتابتها، وفهم معناها (القريطي، 2001).

وتعتبر تنمية اللغة محوراً اساسياً لاهتمام مدرسي المعوقين عقلياً، فاللغة واحدة من نقاط الضعف الواضحة لديهم، ولهذا فان مشكلة اللغة منتشرة بين المعوقين عقلياً.

وتعتبر القراءة عملية معقدة الى ابعد الحدود، وحتى يتمكن الفرد من القراءة فعلياً، عليه التمكن من عدة مهارات طويلة معقدة وبعدها توظيفها بطريقة ذات معنى.

ولإعطاء فكرة مختصرة عن الخطوات التي تشترك في عملية القراءة فلا بد من الاشارة الى ما يلي: استقبال ملائم، وتميز للاصوات والالفاظ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للافكار التي تشتمل عليها الحقائق الاساسية في موضوع القراءة.

وتعتبر الحواس (النظر، والسمع، واللمس، والذوق، والشم) أبواب المعرفة الاولى عند الطفل، وعن طريقها تصل المؤثرات الحسية المختلفة الى المخ الذي يقوم بدوره بترجمة هذه المؤثرات لتفهم طبيعة الاشياء في البيئة المحيطة به، ويساعد على ذلك دافع حب الاستطلاع عند الطفل، وميله الطبيعي الى اللعب وفحص الاشياء المحيطة به من لعب، واثاث، وكتب وحيوانات، وطيور..

فكل ذلك يساعد الطفل على نمو الادراك الحسي والتمييز بين الاشياء من حيث الاحجام، والاشكال والالوان والاطوال، والابعاد، والمسافات، والاصوات، والبرودة والسخونة.. الخ. وتقوم العمليات العقلية العليا (كالتفكير والتحليل والاستنتاج والفهم والحكم..) بترجمة المؤثرات الحسية، وتساعد اللغة والكلام والاشياء المتعددة التي يواجهها الطفل على الاستفادة من خبرات الآخرين.

وتشترك في مهارات التواصل جميع عمليات اللغة مثل الإستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والفهم (جيستن وريتشارد وكروسن، 1988).

ومن المهارات الاكاديمية الاساسية والتي تعتبر من جوانب المهارات المعرفية والادراكية:

1- **مهارات الحساب:**

أ- عد الارقام.

ب- مفاهيم الارقام.

ج- المجموعات.

د- عمليات الحساب الاساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة).

هـ- الألوان.

و- الاحجام.

ز- الاشكال.

ي- الاوزان، القياس، الوقت..

2- **مهارات القراءة.**

3- **مهارات الكتابة - تمييز المفردات.**

4- **مهارات معرفية:**

أ- الفهم.

ب- التمييز.

ج- الاستيعاب.

د- المقارنة.

هـ- التعميم.

و- حل المشكلات.

ز- مهارات العلوم العامة (الغذاء، الحيوانات، الزراعة، المجتمع المحلي) (الخوجا، 2001).

يعمل اقتناء الكتب ووضعها في المنزل على إثراء محيط الطفل ومساعدته على النمو بصورة جيدة.

تشكل الكتب واحدة من مباهج الحياة العظيمة، وهي حيوية فيما يتعلق بإعداد الطفل بالكلمات التي سيعبر بها عن المشاعر والآراء والأفكار، إضافة الى أنها ستشرح العالم الذي سيعيش فيه الطفل، فهي تشرح العلاقات وتبين المواقف وتقدم الشخصيات وهي مسلية في نفس الوقت.

القراءة

يقلد الأطفال الصغار الوالدين، لذلك من الأفضل في البداية المشاركة في تجربة القراءة، ويجب أن تكون كتب القراءة الاولى صغيرة وفيها عدد قليل من الصفحات وذلك لأن فترة انتباه الطفل المعوق عقلياً قصيرة ويجب ان تكون في هذه الكتب رسوم توضيحية كبيرة وبدون كلمات. ولا بد من التأكد ان مفردات الكلمات المستخدمة سهلة الفهم على الطفل وان يكون هناك كتب موجهة للاطفال المعوقين، وان يشجع المؤلفون المحليون على الكتابة في هذا الاطار، وان تكون ثمن الكتب معقولة وان تقدم الجوائز التشجيعية لهؤلاء، حيث ان الكتب الموجهة للمعوقين في الاردن قليلة جداً.

ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الكبير، فقد أثر هذا التطور على العملية التربوية بما قدمته من وسائل واجهزة ساعدت على اختصار وقت التعلم والتعليم وجعلته عملية

اكثر عمقاً وأثراً. فقد ظهرت مختبرات اللغة والدائرة التلفزيونية المغلقة واستخدام الاقمار الصناعية والمحطات الارضية للاقمار الصناعية واستخدامها في نقل المعلومات والمعارف بين اقطار العالم.

وقد عرفت تكنولوجيا التعلم على انها تحليل اساليب التعلم وطرقه وفنونه وتنظيمها بحيث ينتج من استخدامها والانتفاع بها بيئة تعليمية صالحة لتعلم افضل، وعلى هذا الاساس فإن مفهوم تكنولوجيا التعلم يتجاوز الوسائل والاجهزة والبرامج التعليمية ومختبرات اللغة وغيرها ليشمل تخطيط وتنفيذ العملية التعليمية وتوظيف كل الوسائل التعليمية واجهزتها للحصول على تعلم افضل ويكون ذلك من خلال اتباع طرق التدريس الحديثة.

ويعتبر الكمبيوتر تطورا هائلا في تكنولوجيا التعلم ويمتاز عن غيره من وسائل التعلم بأنه يقدم برنامجاً مرناً للمتعلم ويمكن ان يستفيد منه اكثر من متعلم (يحيى، 1998).

وقد قامت القحطاني (2004) بدراسة الهدف منها التعرف الى الفروق في اكتساب الطالبات المعوقات إعاقة عقلية بسيطة مهارة القراءة باستخدام الحاسوب، مقارنة بالطالبات المعوقات إعاقة عقلية بسيطة اللواتي يتعلمن بطريقة التدريس العادية. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من الطالبات المعوقات اعاقة عقلية بسيطة وتكونت العينة من (60) طالبة، وقد تم تقسيم العينة بطريقة عشوائية الى مجموعة تجريبية تستخدم الحاسوب في التعليم ومجموعة ضابطة تستخدم التدريس الصفي العادي بالتساوي. وقد تم إعداد وتطوير أداة لقياس مستوى أداء أفراد العينة للمادة التعليمية وهي عبارة عن تعليم مهارات القراءة العربية. وقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب في اكتساب مهارة القراءة.

قام برنامج دسيدرس فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب على اساس تعليم الطفل النطق بالكلمة ثم قراءتها وتهجئة حروفها، وكتابتها، وتعليمه من خلال نشاطاته اليومية، فتستمد المعلمة ما تعلمه الطفل في الصف من خبراته، وما يجري في البيئة من حوله، وتضع مشاريع متكاملة، يتعلم منها القراءة والكتابة والحساب، وتنمي معلوماته، وتكسبه السلوك المقبول اجتماعياً وتصحح له نطقه وعيوب كلامه (سليمان، 1999).

ويستطيع الطفل المعوق عقلياً تعلم قراءة وكتابة كلمات وارقام، وفهم أشياء عن العالم الذي يحيط به، وقد لا يستطيع تأدية ذلك بشكل ممتاز، ومع ذلك يجب فتح المجال له لكي يتعلم ما يستطيع تعلمه مثل (هذا حليب) اثناء تناوله الحليب، وذلك كي يربط الكلمة والشئ الدال عليها، ويجب استخدام التعليم باللعب، فاللعب يجذب المعوق ويحفظ انتباهه لفترات اطول.

وفيما يتعلق بتعليمه القراءة يبدأ بالكلمات المألوفة في حياة الطفل مثل: قط، كلب، باب، وبواسطة صورة كبيرة ملونة يرى الطفل الشئ المراد تعلم اسمه، فيردد الكلمة مع مشاهدة اسمها مكتوباً، وتظل الصورة معلقة لفترة تطول اياماً حتى يتم التأكد ان المعوق اتقن قراءة الاسم، وبعد مدة يطلب منه ان يكتشف من بين لوحات الاسماء اللوحة التي تشير الى (باب) مثلاً، ثم يطلب من المعوق ان يجمع الحروف التي تتكون منها كلمة (باب) وهكذا يعرف الطفل بواسطة العاب الكلمات كلمات كثيرة، ثم يطلب منه ان يؤلف جملاً على غرار: هذا كلب، هذا قط، هذا باب.. ويعرض عليه بعد ذلك بعض الصور التي تتضمن قصة من القصص تحكى له، ويطلب منه ان يذكر القصة ويتابع تسلسل الصور، ويعلم الطفل بعدها مختلف الحروف بواسطة الاصوات (حرف الباء عن طريق باب، ارنب ... الخ)، وبعد ان يعرف الطفل حرفا من الحروف ويتمكن من قراءته ورسمه وكتابته، يمكن اجراء العاب يفرح بها الطفل، فيطلب منه ان يأتي بكلمة آخرها (ب) مثل (باب، شراب، حطاب)، وان يأتي بكلمات تبدأ بحرف ب (بطة، بوبو، بوت). (السبيعي، 2000).

ويكون البرنامج الوظيفي في مجال القراءة منصباً على الكلمات التي تسهل عملية التكيف في بيئة الطفل المعوق مثل (فوق - تحت - بارد - حار - خارج - داخل - اولاد - بنات - سام - مبلول - شرطة) (الشناوي، 1997).

ولمساعدة المعوق عقلياً على النجاح في بدايات تعلمه القراءة يجب تزويده بمواد سهلة ومثيرة ومشوقة، وتشجيعه باستمرار على القراءة وتزويده بالكتب المصورة والقصص التي لها علاقة بحياته ولها مغزى تربوي في نفس الوقت مع مراعاة فهم الطفل لما يقرأ.

ويجب تدريب المعوق عقلياً على قراءة الاشياء الضرورية في حياته اليومية، والتي تتكرر بصفة مستمرة، او شبه مستمرة، كقراءة الأسماء والعناوين واللافتات والشوارع والاشارات في الطريق مثل خطر، احترس، والاعلانات والجرائد والخطابات، والايام والشهور والتواريخ، ودفتر التلفون، واستعمال التلفون نفسه، وقراءة قائمة الحساب عند الشراء.

اذن تعلم القراءة حاجة اساسية للطفل، فهي تستخدم لاغراض مختلفة تبعاً للوظيفة التي يؤديها، وما يحتاجه المعوق عقلياً القابل للتعلم هو المستوى الذي يسمح له بالتفاهم مع الآخرين وقراءة المسائل البسيطة التي تهمه في حياته العملية (ابو فخر، 1992).

ونظراً لان الطفل المعوق عقلياً غير قادر على تعلم القراءة بنفس الطريقة وبنفس السرعة التي يتعلم بها الاطفال العاديين، يجب ان يكون هناك برنامجا وطريقة خاصة في تعليم القراءة تتناسب وقدرات هذا المعوق، أي ان تتناسب طريقة تعليم القراءة مع العمر العقلي وليس العمر الزمني. ونظراً لبطء تعلم الطفل المعوق عقلياً عن الطفل العادي فإنه

يجب السير بخطوات بطيئة تدريجية في تعليمنا للطفل المعوق حتى نصل الى التمكن من القراءة وتعلمها بطريقة تجنبه الفشل، الامر الذي يؤثر على بقية المواد التعليمية الاخرى (Jones, Menchetti, 2001).

ومن بين التوجيهات التي على المعلم اتباعها عند تعليم الطفل المعوق عقلياً القراءة ما يلي:

1- ان يحاط الطفل بجو من الامن والتقبل، وتجنب المواقف التي تؤدي الى الاحباط.

2- يجب على المعلم التحلي بالصبر واذا لاحظ ان ما قام بتدريسه بالامس قد نسيه الطفل اليوم، عليه الاعادة والتكرار.

3- ان يختار المعلم الموضوعات المشوقة، وان ترتبط المادة المقروءة بخبرة الطفل بصورة مباشرة.

ويتم تعلم القراءة كمجموعة من المهارات المتتابعة التي يمكن تقسيمها الى ثلاثة اطوار وهي:

1- تنمية مهارات التجهيز (مثل التتابع من اليمن الى اليسار، ومهارات التمييز البصري والسمعي، ومهارات التذكر).

2- التعرف على الكلمات ومهارات حل الرموز (التعرف الصحيح على الرموز المجرد في التتابع).

3- فهم القراءة (اعطاء معاني للرموز).

وكل خطوة في هذه العملية تعتبر مطلباً اساسياً للخطوة التي تليها بحيث يتم وضع اساس للمستويات الاعلى من الاداء الوظيفي.

- الكتابة:

تختلف الاجراءات المستخدمة في تدريس هذه المهارات للاطفال المعوقين عقلياً، عن بعض المجالات الاخرى في انها نفس الاجراءات التي تستخدم لتدريس الاطفال العاديين، والاختلاف الرئيسي هو ان تقدم الاطفال المعوقين عقلياً يكون بمعدل أبطأ وحاجتهم الى خطوات متتابعة مدروسة بعناية أكبر، وحاجتهم لكثير من التدريب، حتى نضمن نمو مهاراتهم بشكل مناسب، وبعض المعوقين عقلياً لا يتقدمون بنفس الدرجة التي نريدها، وعلى المعلم التأكد من توظيف المهارات التي يتمكن الاطفال من اتقانها (جيستن وريتشارد وكروسن، 1988).

ترافق الكتابة القراءة واول ما يتعلم الطفل من الكتابة الحروف المرسومة التي لا يكون فيها قادراً على ضبط اصابعه، ويتعلم كتابة حروف المد أولاً (آ - و - ى) ثم يربطها بغيرها من الحروف، وتظل الالعاب ترافق الكتابة الى ان يتمكن الطفل من كتابة اسمه واسم قط، واسماء الاشياء من حوله، وبذلك تمتزج القراءة بالدروس الاخرى (السبيعي، 2000).

ويمكن للطفل المعوق عقلياً تعلم هجاء الكلمات التي لها مدلولات، واستخدامات في حياته اليومية، أي الكلمات المألوفة، وهنا يجب البدأ بتعليم الطفل الهجاء بعد تعليمه قراءة الكلمات وكتابتها، بحيث تكون عملية الهجاء والقراءة والكتابة عملية متشابكة ومتكاملة، وكلما كان الطفل قادراً على التعرف على الكلمات، كلما كان تعلمه لهجائها ايسر واسرع، كما ان البدء بالطريقة الصحيحة في تعليم الهجاء له اهميته التي لا تقل عن اهمية البدء بالطريقة الصحيحة في تعليم القراءة والكتابة (حسين،1986).

ولا شك ان تعلم الكتابة اصعب من تعلم القراءة على الرغم من أن الطفل يكون قد وصل الى مستوى من المهارة الحركية اعلى من مستواها عند الطفل العادي، وذلك لأن الكتابة تتطلب شيئاً ليست بالضرورة موجودة في المجال الحسي والادراك للطفل.

وهكذا ترتبط عملية تعلم الكتابة بالدرجة الاولى بمدى دافعية الطفل لتعلمها، وبالدرجة الثانية بارتباط تعلم الكتابة بالخبرات العملية المرتبطة بحياة الطفل الصحيحة، ومسك القلم واتخاذ الوضع الطبيعي لتنفيذ هذه المهارة (ابو فخر، 1992).

وعلى أخصائي التربية الخاصة مراعاة مدى الصعوبة التي يلاقيها الاطفال المعوقين عقلياً في تعليم الهجاء، لذا على المعلم اتباع الطريقة المناسبة حسب قدرات المعوقين، فمثلاً كتابة الكلمة المراد هجائها بطريقة واضحة وكبيرة وبدرجة كافية تتيح للطفل رؤيتها والتعمق في تفاصيلها ومكوناتها، ثم الطلب من الطفل كتابة هذه الكلمة من الذاكرة دون النظر اليها، كما يطلب منه نطق الكلمة وهو يقوم بكتابتها، على أن تكرر العملية التدريبية، وخاصة اذا كانت الكلمات صعبة أو عندما يلاقي الطفل صعوبة في تعلم هجائها وكتابتها.

- الحساب:

تنمية المفاهيم الكمية، تنمية المهارات الحسابية في الحياة اليومية، توضيح العلاقات بين الاعداد والرموز، التخلص من طريقة العد على الاصابع واستخدام طريقة التدريب الموزع. (احمد، 1993).

ويختلف الأطفال المعوقين عقلياً عن الأطفال العاديين في قدراتهم الحسابية، ويرجع قصورهم في التفكير الحسابي الى عدم قدرتهم على فهم المشكلات وحلها، وخاصة المشكلات المجردة واللفظية.

ويعاني الطفل المعوق عقلياً من عدم القدرة على التعميم والانتقال من قاعدة حسابية الى غيرها من قواعد ومفاهيم، كما ان القدرة على العد دون استخدام ماديات ومحسوسات ضعيفة لديه، لذا يجب على المدرس تنمية المفاهيم الحسابية المختلفة من خلال الانشطة والخبرات المختلفة ومن خلال اللعب والقصص حتى لا تدرس المفاهيم الحسابية في فراغ منعزل عن الخبرات اليومية.

ويؤكد منهج الحساب على تعليم الطفل العد، وقراءة الاعداد وكتابتها، والعمليات الحسابية البسيطة كالجمع والضرب، وتعريف الطفل بعضاً من المفاهيم الكمية الاساسية الضرورية لحياته، كالنقود والموازين والاطوال والكميات والزمن والوقت والحجوم (القريطي، 2001).

وعن طريق تدريب الطفل على الأشياء، والملاحظة، واستخدام الحواس، فان تقدم الطفل يكون مؤكداً ويمكن تدريس القراءة والحساب، عن طريق الالعاب وممارسة انواع مختلفة من النشاط.

وترتبط التنمية الوظيفية لمهارة الحساب بحاجات البيئة مثل معرفة الوقت او عد النقود، فعلى المعلم استخدام المواد التعليمية الواقعية (الشناوي، 1997).

وعند وضع مناهج الحساب لا بد من الانتباه الى وظيفة هذه المناهج وملاءمتها لطبيعة قدرات الطفل، كما يجب ان تكون محتوياتها متصلة اتصالاً مباشراً بخبرات الطفل وان تبتعد قدر الامكان عن المجردات وان تعتمد على المحسوسات وبخاصة في بداية التعليم، ففي الالعاب والوان النشاط المختلفة استخدام الاشياء المحسوسة اولا لتنمية مفهوم الاعداد عن طريق الحواس المختلفة، وبعد ذلك يمكن تعليمهم رموز الاعداد واسمائها، أي ان تعليم الحساب هو خطوة لاحقة لتدريبهم على الاشياء والادراك الجسمي.

يعلم المعوق عقلياً اسماء الارقام من (1-10) وبطريقة التعداد واحد، اثنين.. ويعلم جمع تفاحه مع تفاحتين، ومفتاحاً مع ثلاثة مفاتيح.. ويعلم كتابة الارقام من (1-10) وقراءتها وقراءة ارقام الساعة، والهاتف ويعلم الجمع الى العشرة، بواسطة المكعبات وقطع النقود والخرز.

كما يعلم تكوين مسائل بسيطة على الجمع (معي في يدي اليمنى 3 قروش وفي اليسرى قرشان فكم قرشاً معي؟)، ويعلم تحديد ساعة النوم والأكل والنزهة على ساعة الجدار، ثم يتعلم التعداد حتى الـ (100) عن ظهر قلب والتعداد العشري (10-20-30).. والتعداد الخمسي (5-10-15).. ثم الجمع مع الباقي، والطرح بالاستلاف، ومعرفة قطع النقود المستعملة، اللعب بالبيع والشراء، ويعلم الضرب بشكل مبسط والقسمة البسيطة، ولمعرفة

الوقت يمكن قص قطعة كرتون بشكل ساعة ولها عقربان، كما يعلم استعمال الايدي والاصابع.. في التعداد والجمع والطرح.. ويعلم الكسور البسيطة نصف، ثلث، ربع.. (السبيعي، 2000).

مع ضرورة التأكيد على اهمية الاعادة والتكرار خاصة في النواحي التالية:

1- تنمية قدرات الطفل على التميز والمقارنة حول الالفاظ الكمية مثل اكبر واصغر وداخل وخارج، فوق، تحت...

2- تنمية قدرة الطفل على العد وفهم مدلول العدد.

3- تنمية قدرة الطفل على فهم الاعداد المقروءة.

4- تنمية قدرة الطفل على الجمع والطرح والقسمة والضرب.

أهمية تدريس المعوقين عقلياً الحساب:

للمهارات الحسابية الاساسية أهمية خاصة في حياة الافراد، فهي تعمل على استقلاليتهم واعتمادهم على ذواتهم في حل مشاكلهم التي تتطلب استخدام المهارات الحسابية الاساسية.

حيث يبدأ المربي في تدريس مفهوم العدد بواسطة المحسوسات بأنواعها المختلفة، لتقريب المعنى المجرد الى الذهن ويتم ذلك في مراحل ثلاث:

1- مرحلة عد الاشياء المحسوسة.

2- مرحلة عد صور الاشياء.

3- مرحلة التجريد وفيها يكتب الطفل العدد في المكان المحدد لذلك، ثم يستغني عن الصورة ويبقى العدد وحده مجرداً عن المحسوس (يحيى، 1999).

الاعتبارات الاساسية في تدريس المعوقين عقلياً إعاقة عقلية بسيطة مادة الحساب والعمليات الحسابية وهي:

1- مساعدة الطالب على تحقيق النجاح قدر الإمكان في أداء المهمة التعليمية.

2- تعزيز الاستجابة الصحيحة، على أن يكون التعزيز مباشراً، إما مادياً مثل الحلوى والطعام أو معنوياً مثل المديح.

3- الانتقال من خطوة الى أخرى بطريقة منظمة، وفق خطوات متتابعة، بحيث تعتمد كل خطوة على الخطوة السابقة وتعد للخطوة اللاحقة وتسير من السهل الى الصعب وهكذا.

4- تقديم نفس المفهوم في مواقف متعددة ليساعد على نقل وتعميم العناصر الهامة في الموقف الذي سبق تعلمه الى مواقف جديدة.

5- الاهتمام بالتكرار لضمان التعلم، فهم بحاجة الى تكرار اكثر للخبرة وربط المهارة المتعلمة والمواقف المختلفة للاحتفاظ بها وعدم نسيانها.

6- اعادة تقديم المادة التعليمية التي سبق وأن تعلمها بين فترة وأخرى للتأكد من احتفاظ المعوق عقلياً بالمفاهيم التي سبق وأن تعلمها.

7- تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة حتى لا يشتت انتباه المعوق عقلياً من خلال محاولة تعليمه عدة مفاهيم في موقف تعليمي واحد (الخوجا، 2001).

الكمبيوتر (الحاسوب)

يعتبر الكمبيوتر من اكثر الاجهزة روعة فيما يتعلق بتوضيح العلاقات الرياضية، ويشكل الكمبيوتر طريقا للاطفال للتوصل فورا الى نتائج ما يفعلونه، لانهم يستطيعون المقارنة بين اعمال ايديهم والنتائج التي يرونها على الشاشة، ويتعلم الكمبيوتر معالجة قضية التخطيط وطريقة حل المشاكل التي تمتد بسرعة الى نواحي اخرى في مجالات التعليم والحياة اليومية، وعلى كل حال فمن الافضل توفير الكمبيوتر للاطفال المعوقين في سن الالتحاق بالمدرسة حيث يكون هؤلاء في هذه المرحلة العمرية قادرين على التحكم به واتقان استخدامه (يحيى، 1998).

أمثلة من وسائل تدريب الادراك البصري: للتميز بين المرئيات وتذكرها.

1- يمكن استعمال بالونات ذات الوان وأحجام وأشكال مختلفة للتدريب على تمييز الألوان والأحجام بطريقة مشوقة للطفل، فيطلب من الطفل مثلاً أن يختار بالوناً أحمر أو بالوناً أزرق أصغر حجماً من البالون الأول، وكذلك يطلب من الطفل أن يقف بحيث تكون البالونات خلفه ثم يطلب إليه أن يذكر الوان البالونات المختلفة وعددها (ثلاثة أو أربعة).

2- يقوم المعلم بإعداد نموذج بسيط من العيدان الملونة مثل مستطيل أو مثلث يوضع أمام الطفل، ويطلب منه عمل نموذج مماثل لهذه الرسومات ثم يزيل المعلم النموذج أو يغطيه ويطلب من الطفل إعادة عمل النموذج من الذاكرة. ويفيد هذا التدريب في تنمية الادراك البصري والذاكرة البصرية والاصغاء إلى الارشادات وتنفيذها، ويمكن للمعلم ان يزيد من تعقيد النموذج بما يتلائم مع قدرة الطفل.

3- يعطي الطفل لوحة عليها رسومات هندسية مختلفة، كدائرة أو مربع مثلاً ثم يوضع أمام

الطفل قطع من الكرتون أو الورق أو الخشب شكلها يُماثل الرسومات الهندسية على اللوحة ويطلب من الطفل وضع كل قطعة فوق الرسم المماثل لها في الشكل (ويمكن استعمال ارقام وحروف الهجاء وكلمات بدلاً من الأشكال الهندسية) لإعداد الطفل للكتابة ويراعى الا يحاول المعلم تعليم الطفل القراءة في هذه التدريبات.

4- توضع أمام الطفل صورة تحوي رسومات مختلفة مثل عربات أو أشكال هندسية أو بعض الصور وبعض الحيوانات أو بعض الأرقام، ثم يطلب من الطفل الإشارة إلى أشياء معينة في الصورة (العربة مثلا او القط...).

5- توضع الأشياء (كاللعب) فوق المنضدة في الصف، ويساعد المعلم الأطفال في التحدث عن هذه اللعب، ثم يطلب من كل طفل على حده أن يقف بحيث تكون الطاولة خلفه فلا يراها، ويطلب منه أن يذكر أسماء اللعب أو الأشياء الموجودة على الطاولة.

وبعد ذلك يقوم المعلم بإزالة أحد الأشياء الموضوعة فوق الطاولة دون أن يراها الطفل، ويسمح لطفل بفحص الأشياء وذكر اسم الشيء المفقود، كذلك يمكن للمعلم إعادة ترتيب الأشياء بطريقة مختلفة دون ان يراها الطفل، ثم يطلب منه إعادة اللعب أو الأشياء كما كانت من قبل (عبد الرحيم واحمد،1979).

- اوجه الشبه والاختلاف

يطلب من الطفل التركيز على التفاصيل والشكل والاتجاه للتمييز بين الرسوم المتشابهة والرسوم المختلفة، وينبغي ان يكون الطفل قادراً على مثل هذا التمييز قبل تعلم الحروف وفن القراءة.

- الرسم والخلفية

على الطفل تركيز انتباهه على الرسم الامامي وإهمال الخلفية، واذا واجه الطفل صعوبات في التمييز بين الرسم والخلفية، على المعلم تقليل المثيرات البصرية غير الهامة في التعليم.

- التكملة البصرية

تكشف هذه التمارين قدرة الطفل المعوق على الرسم التلقائي من الذاكرة شكلاً كاملاً عندما لا تظهر امامه الا اجزاء من هذا الشكل، وعلى الطفل ان يكون قادراً على ذلك كي يفهم معظم الرسوم المعروضة عليه ويكون قادراً على القراءة بطلاقة. (اليونسكو،1989).

بعض التدريبات لزيادة الحصيلة اللغوية وإدراك شكل الكلمات لإعداد الطفل للقراءة فيما بعد:

لتحقيق هدف الخبرة اللغوية في زيادة الحصيلة اللغوية من ألفاظ ومعان، عليك تدريب الطفل على استخدام المفردات الجديدة، وتسمية ما يراه من الأشياء المحيطة به، ويمكن تحقيق ذلك من خلال النشاطات التالية:

1- يقوم المعلم باعداد بطاقات ويكتب على كل منها اسم قطعة من أثاث الصف ويضع كل بطاقة أمام قطعة الاثاث الملائمة، ويساعد المعلم الاطفال على التحدث عن اثاث الصف، وبذلك يربط الطفل بين شكل الكلمة ومعناها (ويراعى الا يحاول المعلم تعليم الطفل القراءة او التهجي).

2- يقوم المعلم بإعداد مجموعات مختلفة من الصور أو يساعد الأطفال على إعداد هذه الصور ويكتب فوق كل صورة إسم الشيئ الممثل فيها، وتستعمل هذه الوسائل في المحادثة او اللعب، وبذلك يمكن تدريب الطفل على تمييز أشكال الكلمات وتفهم معانيها بطريقة غير مباشرة (عن طريق اللعب).

3- قراءة القصص: أثناء قراءة القصص، أعط اهتماماً اضافياً للصور، لأنها تساعد الطفل على التنبؤ بما يمكن ان يحدث في القصة، ولأنها تساعده على تذكر الأحداث السابقة في القصة.

- اطلب من الطفل أن ينظر الى الصور، وأن يروي أحداث هذه القصة.
- بإمكانك سؤال الطفل أسئلة تتضمن الإجابة، وذلك لحثه على التعبير... ومن الأمثلة على ذلك...

* ماذا تفعل الدجاجة؟؟ إلى أين يذهب وليد؟

* توجيه أسئلة للطفل عن الدجاجة والصيصان.

ضرورة الاستمرار في هذا النشاط مع استمرار السرد للقصة مع مراعاة صعوبة الأسئلة بحيث تتناسب وقدرة الطفل على الفهم والاستيعاب (يحيى، 1990).

- دع الأطفال يعيدون بعض حوادث القصص الهامة، وبخاصة لهم في حياتهم، وإعادة بعض الألفاظ التي تهمهم.
- الطلب منهم تسمية أفراد أسرتهم.
- الطلب منهم تسمية الأثاث الموجود في بيوتهم، او في الصف.
- الطلب منهم تسمية بعض الحيوانات، ويمكن الاستعانة بالصور المناسبة.

4- أن يحفظ الأطفال بعض الأناشيد:

* مثل النشيد: خروفي

عندي خاروف أبيض

أتبعه فيركض

أربطه بالحبل

في البيت او في الحقل

واجلب الحشيشا

اليه كي يعيشا

فواجب الانسان

الرفق بالحيوان.

تدريبات للادراك السمعي لتمييز المؤثرات السمعية وتذكرها

1- الاغاني والموسيقى، وتتطلب تمييز الكلام والالحان وتذكرها.

2- دع الأطفال يستمعون إلى أصوات الآلات الموسيقية، التي تصدر من خلال استعمال الالات الموسيقية، إن كان ذلك ممكناً، أو دعهم يستمعون إلى تسجيل موسيقي، وذلك بهدف القيام بالتمييز بين الأصوات المرتفعة والمنخفضة.

3- دع الأطفال يحدثون أصواتاً مرتفعة، وأخرى منخفضة بالآلات الموسيقية إن كانت متوفرة.

4- اطلب اليهم ان يقلدوا أصوات بعض الحيوانات المرتفعة.

5- اسمعهم أصوات ضربات تحدثها على الطاولة مثلاً بشكل سريع مرة وأخرى بشكل بطيئ، ثم اطلب منهم التمييز بين الأصوات.

6- دع الأطفال يستمعون إلى الايقاع السريع والبطيئ وليقوموا هم أنفسهم بإحداث مثل هذه الايقاعات بالضرب على بعض الآلات الايقاعية المتوافرة، او على الطاولة (ابو غزالة، بلقيس، ابو معال، القبج، والصايغ،1991).

7- التمثيل وحفظ بعض الادوار والتدريب على ادائها.

8- بعض ألعاب التسلية الشفوية مثل (ذهب احمد لشراء العصير والشوكولاته والبطاطا وعند عودته كان معه العصير والبطاطا فقط، فما هو الشيئ الذي نسي احمد ان يشتريه؟).

9- تدريبات متشابهة في السمع: فمثلاً يطلب من الاطفال ذكر كلمات متشابهة لكلمة ولد (مثل بلد) او كلمات تبدأ باللفظ ب (بلح، باب، بطه، بوبو، بابا).

10- تدريبات لسماع جمل طويلة ومنطقية ويطلب من الطفل اعادتها بعد سماعها من المعلم او تدريبات لسماع قصص قصيرة واعادة سردها (عبد الرحيم واحمد،1979).

11- لعبة التخمين: قف وراء الطفل او اجعله يجلس امامك مغمض العينين، اسئله ما هو الصوت الذي تسمعه الآن؟ وفيما يلي بعض الاصوات المقترح احداثها:

- نقرات اصابع على الطاولة.
- دقات قلم على الطاولة.
- فرقعة اصابع.
- ضربة اقدام على الارض.
- خشخشة مفاتيح.
- رنين قطعة نقدية تسقط على الارض (اليونسكو، 1989).

12- لعبة صندوق الأصوات (علبة) الأصوات: ضع بعض الألعاب التي تصدر أصواتاً في صندوق أو علبة، دع الطفل يلمس الألعاب، وان يستمع إلى أصواتها، ثم اطلب منه أن يحزر اسم اللعبة الموجودة داخل الصندوق، ومن الممكن أن يضع الطفل شيئاً معيناً في صندوق الأصوات لتحزر أنت ما هو الموجود داخله، وحاول أن يكون حزرك صحيحاً، واشرح كيفية معرفته من خلال الصوت الذي أحدثه هذا الشيء (يحيى، 1990).

- **وينبغي ان يكون الطفل قادراً على الاستماع وادراك المفاهيم، وحتى يتحقق ذلك:-**

- **ضع امام الطفل اشياء مختلفة:** قلم، ومقص، وممحاة، وزر، وظرف، وكتاب، وابرة.
- **قل ما يلي:** افكر في شيئ يمكن تحريكه، انه مصنوع من المعدن، وله حافتان حادتان، ونحن نستخدمه لقص الورق والقماش.. (مقص).
- **افكر في حيوان صغير له اذنان طويلتان،** وذنب قصير وفرو ناعم .. (ارنب). (اليونسكو، 1989).
- **التمييز بين الازواج من الكلمات:** استخدم صور او اشياء متشابهة من حيث الصوت مثل "قطار" و "حمار" او "بيت" و "زيت".
- **تحديد الصوت الاصلي:** اطلب من الطفل ان يحدد الصوت وليس اسم الصوت، يسأل المعلم مثلاً ما هو اول صوت تسمعه في كلمة:

- سرير - فيجيب الطفل "س" وليس "سين".
- شجرة - فيجيب الطفل "ش" وليس "شين".
- حليب - فيجيب الطفل "ح" وليس "حاء".

- **التكملة السمعية:** يبين هذا التمرين اذا كان الطفل قادراً على فهم كلمة ما، حتى وان لم يسمعها كاملة، يسأل المعلم مثلاً ما هي هذه الكلمة:
  - نافذ .... فيجيب الطفل نافذة.
  - .... طن فيجيب الطفل بطن.

- **مدى قوة الذاكرة:** لكي يكون الطفل قادراً على الربط بين الاصوات لتركيب الكلمات، فمن الضروري ان يتذكر جميع الاصوات المنفردة بحسب ترتيبها الصحيح، يقول المعلم ويردد الطفل على سبيل المثال ما يلي:
  - 3 - 1 .
  - أ - هـ.
  - 2 - 1 - س.
  - أ - هـ - و.
  - 1 - 3 - 4 - 2 .
  - د - ص - و - ي .
  - 3 - 6 - 9 - 5 - 2 .

- **تركيبات الاصوات:** يختبر هذا التمرين المهارات المكتسبة في التمارين السابقة، وهو يشتمل على اختباري التكملة السمعية ومدى قوة الذاكرة.

- **يقول المعلم: يجيب الطفل:**
  - امـ ...... ي "أمي"
  - حلـ...... وى "حلوى"
  - مر ..... كب "مركب" (اليونسكو، 1989).

- **تنمية الاحساس بالمكان والاتجاه:**

يتسم اتجاه كل رمز بأهمية كبرى لدى تعلم الحروف والارقام، لذلك يجب تعليم الطفل

معنى العبارات التي تصف الاتجاهات والاوضاع مثل امام، وراء، تحت، فوق، اولاً في الوسط..

- **انشطة وتمارين لتنمية الاحساس بالمكان والاتجاه:**

- تحديد مصدر الصوت، ملاحظة الاتجاه الذي يصدر منه صوت معين.
- الوضع في الغرفة.
- اطلب من الطفل أن ينفذ التعليمات التالية:
- قف أمام الكرسي.
- قف وراء الكرسي.
- اجلس على الكرسي الاول.
- اجلس على الكرسي الاخير.
- ازحف تحت الطاولة.
- اخط خطوة الى الوراء.
- اخط خطوة الى الجنب.
- اخط خطوة الى الامام.

- **الاشكال المعكوسة:**

- يضع الطفل علامة على الكوب او الشكل الذي يشير الى اتجاه مختلف (اليونسكو، 1989).
- تمييز اليمين واليسار.
- اطلب من الطفل الاشارة الى:
- يده اليسرى.
- اذنه اليمنى.
- يده اليمنى.
- اذنه اليسرى.
- يد المعلم اليسرى.
- اذن المعلم اليسرى.

- قدم المعلم اليمنى.
- قدم المعلم اليسرى.
- اطلب من الأطفال الاشارة الى زملائهم الذين يجلسون على يمينهم.
- دعهم يرتبون المكعبات من اليمين على اليسار.
- اطلب اليهم ترتب الاشكال على اللوحة من اليمين على اليسار.

الاهتمام بالإعاقة في الأردن:

يعتبر الأردن من الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة، وخاصة التخلف العقلي، حيث يوجد (97) مركزاً للتربية الخاصة، تقدم خدماتها إلى الموقين عقلياً (مديرية الأسرة والطفولة والأمن الاجتماعي، 2004).

ونظراً لازدياد الحاجة إلى وجود مدارس متخصصة في مجال التربية الخاصة والتي تهتم بتعليم وتدريب وتأهيل المعوقين عقلياً، فقد زاد اهتمام الحكومة والمؤسسات الخاصة على فتح المدارس والمراكز من أجل تقديم الخدمات اللازمة لهم. وعلى الرغم من ذلك تشير النتائج الإحصائية أن هناك نقصاً كبيراً في جميع الخدمات المتوفرة للإعاقة العقلية، حيث أن الاحتياجات أعلى من الخدمات المقدمة، وهذا يعمل على ضرورة زيادة وتطوير البرامج لتغطية النقص.

هذا وقد جرى كثير من التطوير والتعديل على المدرسة الأردنية، وبالتالي فقد ازداد تواجد الطلبة المعوقين عقلياً فيها بشكل واضح، إلاّ أن تباين المعلمين في مؤهلاتهم العلمية والعملية، وعدم كفاية الوسائل التعليمية، وتباين الإدارات في أدائها ودرجة فعاليتها وتأهيلها، واختلاف المشاركة الوالدية، كل ذلك أدّى إلى وجود كثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والانفعالية، مما أدّى إلى عدم المواءمة بين النظام التربوي والحاجات الفردية والاجتماعية المستجدة. (يحيى وعبيد، 2005).

وبما أن الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة في الأردن في معظمها، تستند إلى الاتجاه المؤسسي، الذي يقدم خدمات من خلال مراكز أو مؤسسات، وزيادة الأعداد والتباين في خدماتها، وعلى الرغم من بعض أشكال النجاح الذي حققته بعض الخدمات المقدمة لهم، إلاّ أن هناك حاجة إلى إعادة النظر في النظام التربوي ووضع سياسة للتعليم توجه هذا النظام.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- جميل، سمية طه والجرواني، هالة. (1999). التخلف العقلي، دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية.
- مايلز، كريستين. (1994). التربية المختصة، دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً، ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع).
- معوض، ريم نشابه. (2004). الولد المختلف، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- النصراوي، مصطفى، القروي، يوسف. (1995). دليل المربي المختص في مجال الإعاقة الذهنية، تونس.
- يحيى، خولة أحمد وعبيد، ماجدة السيد. (2005). الإعاقة العقلية، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Daily, D.K.; Ardinger, H.N.; Holmos, G.E. (2000). **Identification & Evaluation of Mental Retardation,** American Family Physician, Vol. 16.Issue 4.
- Detterman, D. K, (1999). **The Psychology of Mental Retardation,** International Review o Psychiatry, Feb, Vol. 11. Issue 1.
- Greenspan, S, (1999). **What is Meant by Mental Retardation?** International Review of Psychiatry, Feb, Voll. 11 Issue I.
- He Ward, W.L. (2003). **Exceptional Children; An Introduction to special education** (8th ed). Upper Saddle River: Merrill, Prentice-Hall.
- Kirks Samual, A, Gallagher, Jamesd, Anstasia (2003). **Educating Exceptional Children,** Houghton Mifflin company, Boston, U.S.A.
- McDonnell, J. Mathot-Buckner, L., & Ferquson, B. (1995) **Transition Progrmas for Students with Moderate/Severe Disabilities.** Wadswort Publishing.
- Moore, C., (2002). **Educating Students with Disabilities in General Education Classroom**: A summary of the Research, Alaska Department of Education, Teaching & Learning Support.
- Safford. L Philip. Spodek, Bernard, Saracho. N., Olivia (1994) **Early Childhood Special Education.** Teacher College press, New York USA.
- Thomas M., &Bauer, A. (1995). **Parents and Teachers of Exceptional Students.**

- Wallace, G., & Kauffman, J, (1986). **Teaching Students with Learning and Behavior Problems.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- Wehman, P & Mclaughlin P. J, (1981). **Program Development in Special Education.** New York; Mc Graw Hill.

- Westling, D.L., & Fox, L., (2000). **Teaching Students with Severe diabilities** (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.

- Wilson, A., Ruth, (1998). **Special Educational Needs in the early Years.** Routledge, London, Britain.

الفصل الثالث

برامج الإعاقة السمعية

- الخصائص والاحتياجات الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للمعوقين سمعياً.
- وسائل تكنولوجيا التأهيل السمعي.
- زراعة القوقعة.
- تصنيفات الإعاقة السمعية.
- تطوير مهارات التدريب السمعي.
- مستويات الإعاقة السمعية وتأثير السمع على فهم الكلام واللغة والاحتياجات والبرامج التربوية.
- المشاكل العامة في النطق واللغة للأطفال المعوقين سمعياً.
- التدخلات اللازمة لتنمية القدرات السمعية.
- طرق التواصل.
- البرامج التربوية المعتمدة.
- البرامج التدريبية.
- برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً.
- البرنامج العملي المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً.
- مقترحات عامة لتطوير القدرات اللغوية والتواصلية للاطفال المعوقين سمعياً.

- البرنامج التعليمي لتطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي.
- تعليم الصم.
- مشاكل تعليم الصم.
- تعليم الصم في الأردن.
- المراجع.

برامج الإعاقة السمعية

مقدمة:

يعتبر الكلام الوسيلة الأولى والأساسية للتعامل بين الناس، وقدرة الإنسان على الكلام ما هي إلا نتيجة طبيعية لحاسة السمع، فالشخص الذي يصاب بنقص في قدرته السمعية يعاني من اضطرابات تخاطبية ونفسية ناتجة عن عدم القدرة على التواصل والتعامل مع الآخرين. وتتفاقم هذه المشاكل الناجمة عن ضعف السمع، إذ كلما زادت ازدادت درجة الفقدان السمعي عند الفرد، ودون أن يعالج طبياً، أو جراحياً أو تعويضياً، وقد شهدت الأعوام القليلة الماضية تقدماً ملحوظاً في الوسائل التكنولوجية المستخدمة في تأهيل المعوقين سمعياً، فقد أصبح متاحاً حالياً معينات سمعية على درجة عالية من الدقة وبمواصفات فنية خاصة يمكن ضبطها لتلائم الفقدان السمعي لكل فرد.

التعريف (الإعاقة السمعية أو القصور السمعي):

أ. التعريف الطبي: يرتكز هذا التعريف على قياس القصور السمعي من خلال مخطط السمع، الذي يبيّن نقص السمع بواسطة الديسبل (وحدة قياس مستوى التفاوت بين شدة صوتين).

أما فئات القصور السمعي فهي:

القصور السمعي البسيط (25 - 55 ديسبل).

القصور السمعي المتوسط (55 - 70 ديسبل).

القصور السمعي الشديد (70 - 90 ديسبل).

الصمم (90 ديسبل فما فوق) (Paul &Quigley, 1994)

ب. التعريف التربوي: المعوق سمعياً (ذو القصور السمعي): هو الشخص الذي يؤثر قصوره السمعي في قدرته على تلقي المعلومات اللغوية أو التعبير عنها سواء أفاده استعمال المعينات السمعية أم لم يفده، وهو يحتاج إلى خدمات خاصة.

الخصائص والاحتياجات الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للمعوقين سمعياً:

ينمو المعوق سمعياً نمواً جسمياً بطريقة عادية، أما نموه المعرفي والنفسي والاجتماعي؛ فيتأثر بكفاءة حاسة سمعه وفاعليتها (المعتوق، 2003).

الخصائص والاحتياجات المعرفية للمعوقين سمعياً:

يتأخر تحصيل المعوقين سمعياًن عن تحصيل السامعين وقد اتفقت نتائج عدد من

الدراسات في أن متوسط تأخر النمو المعرفي للمعوقين سمعياً عن العاديين يتراوح بين ثلاث إلى أربع سنوات نتيجة صعوبة تعلمهم لغة التفاهم (حمزة، 1979).

وذكر (مطاوع، 2002) مجموعة من الخصائص المعرفية والاحتياجات التعليمية للمعوقين سمعياً وهي:

1- صعوبة احتفاظهم بالمعلومات والتوجيهات، وحاجتهم إلى تركيز المعلومات وتكرارها وتحديد التوجيهات واختصارها.

2- بطء وتباين سرعة تعلمهم، ومن ثم حاجتهم إلى تفريد التعليم، أو تعليمهم في مجموعات صغيرة، وتخفيض سرعة عملية التعلم، ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكرتهم.

3- تشتت الانتباه، ونقص التركيز وخطأ وصعوبة في إدراك وتعلم المثيرات اللفظية المجردة والرمزية.

4- انخفاض دافعيتهم لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة، فهم بحاجة إلى تنويع الأنشطة القصيرة والتعزيز المستمر.

5- تباين سرعة تعلمهم تبعاً لنسبة ذكائهم وعتبة سمعهم وتاريخ إصابتهم وظروفهم الصحية والنفسية والاجتماعية، فهم بحاجة إلى تعديل الأنشطة لتتناسب وحالاتهم.

الخصائص والاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعوقين سمعياً:

تناولت بعض الدراسات الخصائص النفسية والاجتماعية للمعوقين سمعياً، وما يترتب عليها من مشكلات ذات تأثير سلبي في توافقهم الشخصي، والمدرسي، والاجتماعي.

وقد استعرض (القريطي،2001) مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تؤثر في التوافق الشخصي والمدرسي والاجتماعي للمعوق سمعياً كما يلي:

1- كبت المشاعر والانفعالات لعدم القدرة على الكلام والميل إلى الانسحاب.

2- العجز عن التواصل اللفظي، والعزلة والحيرة، وتأخر النمو النفسي والاجتماعي.

3- الاعتماد الشديد على الآخرين.

4- سرعة الاستثارة العصبية، والإحباط لكثرة الفشل والخوف من العقاب.

5- الاندفاع والتسرع لعدم وضوح وإحكام الخطط والتحركات.

6- العناد والإصرار على تلبية الرغبات والاحتياجات.

7- التمركز حول الذات.

8- عدم القدرة على ضبط الذات والمفهوم السلبي عنها.

9- التشكك في الذات (خصوصاً في مرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة).

هذا وقد تنوعت المساعدات السمعية التكنولوجية في الوقت الحاضر للأفراد المعوقين سمعياً، وتحسنت الأدوات المساعدة لمهارات التواصل، والتي تعمل على تعزيز وعي الفرد المعوق سمعياً، وإدراكه للأصوات البيئية كما تعمل على تزويد المعوق سمعياً بنوعية أفضل للأصوات التي تمكنه من الوصول إلى اللغة المنطوقة، كما تمنحه الفرصة في البدء بالتعليم لفهم الكلام والأصوات البيئية.

وسائل تكنولوجيا التأهيل السمعي:

- الأدوات المساعدة على السمع. Assesstive Listening Devices.
- أدوات الاتصال عن بعد. Telecommunication Devices For Deaf.
- معدات مساعدة على الحياة اليومية. Daily Equipment Devices.
- تكنولوجية زراعة القوقعة. Cochlear Implant.

الأدوات المساعدة على السمع

تعمل المساعدات التكنولوجية بالنسبة لضعاف السمع والصم على استعادة بعض وظائف السمع من خلال توفير وسائط بديلة للاتصال مع الآخرين أو ممارسة أنشطة الحياة (Bahmann, 2003).

وهذه الأدوات هي عبارة عن السمات الطبية التي تساعد ضعاف السمع على استغلال أفضل البقايا السمعية. والتي تعمل على تضخيم الأصوات لتسمح للشخص سماعها بشكل أسهل وضمن المدى الطبيعي، وبالشكل الذي يساعد ضعاف السمع على الاستفادة وحضور برامج التعليم العام أن استخدام السماعات الطبية لا يعني شفاء الفرد من الإعاقة السمعية، ولكنها تساعد على استغلال البقايا السمعية لديهم.

وتستخدم السماعات الطبية على نطاق واسع مع الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي حس-عصبي، على خلاف الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي توصيلي والذين غالباً ما يعالجون طبياً أو جراحياً بشكل ناجح. كما تستخدم السماعات الطبية بشكل فعال في البيئات الهادئة، حيث يكون الكلام هو الصوت المسيطر في البيئة.

وتختلف السماعات الطبية في التصميم والحجم ومقدار التضخيم وسهولة التعامل وحجم الضبط.

وهناك أنواع من السماعات الطبية ومنها:

- سماعات خلف الأذن.
- سماعات داخل الأذن.
- سماعات داخل القناة السمعية.
- سماعات جيب داخل حافظة توضع على الصدر أو على حزام وتكون متصلة بواسطة غطاء مع سماعة الأذن والقالب.
- سماعات قابلة للبرمجة باستخدام نظام حاسب.
- سماعات بالنظارة: وهذه السماعات مرتبطة بالنظارة التي يرتديها بعض الأشخاص.
- سماعات عظمية التوصيل: وهي تستخدم مع الأشخاص الذين قد يسمعون الأصوات بشكل أفضل من خلال الذبذبات التي تصل إلى الجمجمة.
- سماعات ثنائية التقطيع: وهي تستخدم مع الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي شديد في أذن واحدة فقط، بينما تكون الأخرى سليمة أو تعاني من فقدان سمعي أقل من الأذن الأخرى.

أدوات الاتصال عن بعد:

هي عبارة عن أجهزة مساعدة تحسن من تواصل ومهارات الاستماع لأجهزة التلفاز والراديو والتسجيل ومنها:

1- أداة الاتصال عن بعد للصم.(TDD)

ويسمح هذا الجهاز للأفراد أن يجروا أو يستقبلوا مكالمات هاتفية من خلال طبع معلومات على الهاتف.

2- نظام انفرارد .Infrared System

ويتكون هذا النظام من محول ومستقبل دون أسلاك يرتديه الفرد ويأخذ المحول إشارته من مصدر صوتي كالتلفاز أو الراديو، أما من خلال وصلة أو ميكروفون، بعدها يقوم المحول بتحويل الصوت إلى ضوء غير مرئي يلتقطه المستقبل الذي يحوله مرة أخرى إلى صوت، هذا وتؤثر الشمس على عمل النظام لذلك يكون وجوده في غرفة مشمسة غير ملائم.

3- مكبرات الصوت .Sound Amplifiers

تمكن هذه المكبرات المعوقين سمعياً من الاستماع مباشرة للصوت من جهاز التلفاز أو المسجل. وهي مكونة من وحدة ضبط صغيرة متصلة مع التلفاز أو المسجل من خلال

ميكروفون موجود بالقرب من مكبر الصوت أو موصولاً بوصلة التلفاز، وعلى الرغم من أن هذه الطريقة تمكن الفرد من الاستماع إلى الصوت باستخدام سماعة طبية أو بواسطة وصل وحدة الضبط من خلال سماعات توضع على الرأس، أو من خلال سماعات طبية مخصصة لكل فرد إلا أنها قد تقطع الصوت عن الأشخاص الآخرين الموجودون في الغرفة.

والجدير بالذكر أن مكبرات الصوت من السهل تحريكها، ونقلها، حيث أنها صغيرة وليست بحاجة إلى تجهيز بشكل خاص.

4- سماعات توضع حول الرأس .Head Phones

لدى عدد من أجهزة التلفاز أو المسجلات وصلات سماعات توضع على الرأس، بحيث يسهل التحكم بمستوى الصوت لكل أذن على حدة، إلا أنها قد لا توفر مستوى مرتفع من الصوت كما توفره الأجهزة الأخرى - التي سبق الحديث عنها -، كما أن هذا النوع من السماعات قد يقطع الصوت على الأشخاص الآخرين المتواجدين في الغرفة، إلى جانب صعوبة استخدامها أثناء ارتداء المساعدات السمعية الأخرى.

معدات مساعدة على الحياة اليومية:

يواجه المعوقون سمعياً صعوبة في سماع بعض الأصوات التي تصدر في البيئة المنزلية، كصوت جرس الباب أو الهاتف، أو الساعات المنبهة. ولذا هم يحتاجون لتكييف مثل هذه المعدات بالشكل الذي يساهم على استخدامها عن طريق إجراء بعض التعديلات عليها. ومن الأمثلة على ذلك:

1- أجهزة تنشيط الصوت :Sound Activated Systems

وهي عبارة عن أجهزة ذات نظم خاصة يمكنها الكشف عن صوت الهاتف وجرس الباب بواسطة أجهزة إرسال صغيرة يرتديها الشخص حيث تقوم بتنبيهه أثناء وجود الجرس من خلال المحولات الموزعة في أنحاء المنزل، والتي تقوم بتحويل الترددات الصوتية إلى ضوئية ذات ذبذبات مرتفعة يسهل الإحساس بها. وهذه الأجهزة أنواع: منها ما يستخدم مع جهاز واحد فقط كالهاتف فقط، ومنها ما يستخدم مع أكثر من جهاز كالهاتف وجرس الباب.

2- أجراس الباب :Door Bells

وهي متعددة الاستخدامات حيث يمكن استخدام أجراس الباب ذات الصوت المرتفع أو الذبذبات المختلفة مع الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي بسيط، أو استخدامها على شكل مثيرات ضوئية ساطعة متزامنة مع الجرس مع الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي متوسط فأكثر، حيث تساعد هذه الطريقة على معرفة وجود جرس من خلال وصل الأضواء بالأسلاك الكهربائية الرئيسية في المنزل.

3- ساعات تنبيه :Alarm Clocks

وهي تعمل من خلال وجود ضوء ساطع في الساعة أو نظام ذي ترددات وذبذبات مختلفة تصل إلى أسفل الوسادة بحيث يصبح من السهل إيقاظ الشخص النائم في الوقت المحدد.

4- كاشفات أو منبهات دخان الحريق .Smoke or Fire Alarms and Detectors

وهي نوعان تستخدم حسب درجة الفقدان السمعي، فالنوع الأول هو من كاشفات الدخان ذات الصوت المرتفع والتي تستخدم مع ذوي الفقدان السمعي البسيط. أما النوع الآخر، فهو من كاشفات الدخان ذات الأضواء الساطعة والذبذبات المرتفعة والتي يستمر عملها وإن تسبب الحريق في عطل كهربائي.

5- هاتف نص :Text Phone

ويتكون من لوحة مفاتيح الحروف الهجائية وشاشة عرض صغيرة تمكن المتحدث من طباعة الحوار مباشرة مع الأشخاص الآخرين، سواء كانوا ممن يمتلكون مثل هذا النوع من الهواتف أو ممن يمتلكون الهواتف العادية التي يتم إخضاعها لنظام خاص يقوم بتحويل المثيرات الصوتية إلى مرئية يتمكن المعوقين سمعياً من قراءتها. وعادة يستخدم هذا النوع من الهواتف مع المعوقين سمعياً بدرجة متوسطة وأكثر (الزريقات، 2003).

6- هواتف فيديو :Viedeo Phones

وهي مصممة خصيصاً لأولئك الذين يستخدمون لغة الإشارة كلغة أساسية في حياتهم اليومية، فهم يستطيعون بواسطة هذا الجهاز تبادل الحوار مع بعضهم البعض من خلال شاشة صغيرة مزود بها الهاتف تمكنهم من رؤية بعضهم البعض.

زراعة القوقعة:

تعتبر زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين، والتي تقف المعينات السمعية – على الرغم من تقدمها– عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي. ونظراً لعدم توفر بقايا سمعية لدى هؤلاء قام الباحثين باكتشاف وسيلة وهي حث العصب السمعي عن طريق قطب يزرع بداخل الأذن الداخلية في هذه الحالة يتم استقبال الصوت بواسطة مكبر للصوت صغير يوضع خارج الأذن. ثم يحول الصوت بواسطة مكبر للصوت صغير يوضع خارج الأذن، ثم يحول الصوت ليتم معالجته تكنولوجيا بهدف تبسيطه بحيث يسهل على الأذن إدراكه.

وقد قام الباحثين بتجربة عملية زراعة القوقعة الإلكترونية على المصابين بفقدان سمعي

مكتسب بعد تعلم اللغة إثر حادث أو مرض، حيث كان لأولئك ذاكرة سمعية للأصوات. وكانت الخطوة التالية هي إجراء عملية زراعة القوقعة على الأطفال الصغار، وتعتبر هذه الخطوة أصعب من حيث التأهيل السمعي واللغوي اللازم بعد إجراء العملية.

أما بالنسبة للتطورات المتوقعة في هذا المجال فهي تكمن في معالجة الصوت بصورة أفضل وكذلك في تصغير حجم الجهاز بحيث يسهل على جميع المعاقين سمعياً باختلاف أعمارهم استخدامه والاستفادة من مزاياه، (سليمان، 1994).

كانت البداية الفعلية حول زراعة القوقعة عام (1957) في فرنسا على يد (Djourno & Eyries)، أما المحاولات الأولى قد بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1961) حيث تم زراعة جهاز ذو قطب واحد لدى مريض كما تمت زراعة عدة أجهزة أخرى في نفس السنة، أدت إلى تحسن السمع إلا أنه لم يستطع هؤلاء فهم الكلام.لكن خلال عدة أسابيع تم تحسين الأجهزة بواسطة السليكون، وقد شجعت هذه النتائج على جعل أحد المهندسين ينفق عدة سنوات لتصميم كل من الأقطاب الخارجية والأقطاب المزروعة.

وفي عام (1964) تمت محاولة في ستاندرد لتحسين أجسام الخلايا في العقد العصبية بزرع مجموعة من ستة أقطاب في المركز الرئيسي للحرقفة حيث استطاع المرضى تمييز علامات كاملة في اختبارات فهم الجمل، كما حصلوا على درجات في السمع تقارب السمع الطبيعي بعد أن أجريت عليهم اختبارات السمع (Dorman, 2001).

فالقوقعة المزروعة هي جهاز الكتروني يتم زرع جزء صغير منه في القوقعة لتوفير التنبيه الكهربائي المباشر لعصب السمع، كما أن هناك أجزاء خارجية مثل معالج الكلام الموصول مع قطعة الرأس والميكروفون الذي يلتقط الأمواج الصوتية، يحول المعالج هذه الأمواج إلى إشارات كهربائية، ويرسلها إلى المرسل، الذي يعمل على إرسالها بدوره عبر الجلد إلى الجزء المزروع في العظم، المرسل مثبت في مكانه فوق المستقبل المزروع داخلياً فوق الصيوان بواسطة مغناطيس. (Northern &Downs, 2002)

ويستفيد الأطفال فائدة عظيمة من زراعة القوقعة، ليس فقط على صعيد اكتساب مهارات التواصل الشفوية – اللفظية، بل كذلك إمكانية التوسع في المعرفة والاندماج في المجتمع.

على المستوى العالمي، يولد طفل أصم من بين كل ألف طفل، ونفس العدد تقريباً يصاب بالصمم في مرحلة من مراحل حياتهم بعد أن ولدوا بقدرة سمعية طبيعية، يستطيع ما بين

ربع مليون إلى نصف مليون من الأفراد الاستفادة من برنامج القوقعة المزروعة في الولايات المتحدة وحدها (Atlantic, 2002).

نسبة استخدام القوقعة:

يشكل الصمم الخلقي ما معدله 1000/1 من المواليد، ويمكن أن تكون زراعة القوقعة لهؤلاء هي الحل الوحيد للتغلب على مآسي الإعاقة، وقد بلغ عدد الأشخاص الذين تمت زراعة قوقعة لهم حوالي 2000 من بين 7.000 طفل، ويجري حالياً زراعة قوقعة لكل طفل من بين 10 أطفال مصابين بالصمم الخلقي، ومن المحتمل أنه خلال السنوات العشر القادمة سيتم زراعة قوقعة لكل طفل من بين ثلاثة أطفال مصابين بالإعاقة السمعية الخلقية (Atlantic, 2002).

فالقوقعة المزروعة هي طريقة معالجة انتقائية لأولئك الذين فقدوا كل أو معظم السمع القابل للاستخدام في كلتا الأذنين. ومن خلال الأرقام التي جمعت من قبل معهد لأبحاث السمع، تبين أنه مع نهاية عام 2000، كان أكثر من 1500 بالغ و1400 طفل قد أجريت لهم زراعة القوقعة في بريطانيا مثلاً (MCc.Barry &Archbold).

تصنيفات الإعاقة السمعية:

تختلف تأثيرات الإعاقة السمعية على الأطفال وبذلك فهم ليسوا فئة متجانسة لهم نفس الخصائص والصفات والقدرات وبينهم فروق فردية كبيرة ومتنوعة وعميقة، وهناك عدد من التصنيفات:

1- تصنف تبعاً لموقع الإصابة أو الفقد في الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية، وإعاقة سمعية حسية – عصبية، وإعاقة سمعية مركزية.

2- تصنيف الإعاقة السمعية تبعاً للعمر عند حدوث فقدان السمع، إلى إعاقة سمعية قبل اللغة (Prelingual)، وهي الإعاقة التي تحدث قبل تطور الكلام واللغة عند الطفل، وإعاقة سمعية بعد اللغة (Postlingual)، وهي الإعاقة التي تحدث بعد تطور الكلام واللغة، كذلك تصنف الإعاقة السمعية حسب هذا المعيار إلى إعاقة سمعية خلقية-con(genital)، وإعاقة سمعية مكتسبة (acquired)، في الإعاقة السمعية الخلقية يكون لدى الطفل فقد سمعي منذ لحظة الولادة ولهذا فهو لن يستطيع تعلم الكلام تلقائياً، أما في الإعاقة السمعية المكتسبة فإن الفقد السمعي يحدث بعد الولادة، وفي هذه الحالة قد يبدأ الطفل بفقدان القدرات اللغوية التي تكون قد تطورت لديه إذا لم تقدم له خدمات تأهيلية خاصة.

3- تصنيف الإعاقة تبعاً لدرجة الفقدان السمعي وشدته Degree and Severity of Hearing Loss، والمصطلحات المستخدمة لوصف درجة الإعاقة السمعية هي البسيطة Mild والمتوسطة Moderate والشديدة Severe والشديدة جداً Profound، أما مصطلح المعوق سمعياً Hearing-Imparied فيستخدم ليتضمن كل الأفراد المصابين بالفقدان السمعي من البسيط إلى الصمم التام، ويوصف الأطفال ذو الفقدان السمعي البسيط والمتوسط والشديد بأنهم ذوو سمع ثقيل Hard of Hearing والأطفال ذوو الفقدان السمعي الشديد جداً يصنفون على أنهم صم .Deaf

ومن التصنيفات أيضاً فيما يتعلق بشدة الفقدان السمعي وجود أذن واحدة مصابة وهو ما يعرف بالفقدان السمعي الأحادي Unilateral أو إذا كانت كلتا الأذنين مصابتين، وهو ما يعرف بالفقدان السمعي الثنائي Bilateral (Martin, 2000).

*** مستويات الإعاقة السمعية وتأثير السمع على فهم الكلام واللغة والاحتياجات والبرامج التربوية.**

جدول يبين مستويات الإعاقة السمعية وتأثير السمع على فهم الكلام واللغة والاحتياجات والبرامج التربوية

درجة الإعاقة	تأثير السمع على فهم الكلام واللغة	الاحتياجات والبرامج التربوية
البسيطة Mild 25 - 55 ديسبل	- يجد الطفل صعوبة في سماع الأصوات البعيدة والمنخفضة. - يجد صعوبة في فهم الموضوعات الأدبية اللغوية.	- قد يستفيد من السماعات. - الانتباه لتنمية الحصيلة اللغوية. - مقاعد وإضاءة خاصة. - قد يحتاج لتعليم قراءة الشفاه. - قد يحتاج إلى تدريبات فردية لتصحيح الكلام.
المتوسطة Moderate 55 - 70 ديسبل	- يفهم كلام الحوار من مسافة 3-5 أقدام (وجهاً لوجه). - ربما يفقد أكثر من 50% من المناقشات داخل الصف إذا كانت الأصوات منخفضة. - قد يجد الطفل صعوبة في نطق بعض الكلمات.	- إحالة الطفل لخدمات التربية الخاصة (خطة تربوية فردية). - معينات سمعية فردية وتدريبية على استخدامها. - مقاعد مناسبة، وصفوف ذات ترتيبات خاصة في المرحلة الابتدائية.

		- يحتاج تعلم قراءة شفاه. - الانتباه للمفردات وتصحيحها.
الشديدة Severe 70 - 90 ديسبل	- قد يسمع الأصوات العالية التي تكون على بعد مسافة قدم واحد من الأذن. - قد يستطيع تمييز الأصوات وليس كل الأصوات الساكنة. - خلل (عيب) في اللغة والكلام. - لن ينمو الكلام واللغة تلقائياً إذا كان فقد السمع قبل السنة الأولى من العمر.	- يحتاج برنامجاً خاصاً طوال الوقت يؤكد على مهارات اللغة، وتنمية المفاهيم، وقراءة الشفاه والكلام. - ينفذ البرنامج تحت إشراف الأخصائيين وخدمات دعم شاملة. - معينات سمعية فردية مع التقييم المستمر. - التدريب السمعي على المعينات الفردية والجماعية. - جزء من الوقت في الصفوف العادية فقط عندما يكون مفيداً.
الشديدة جداً (الصم) Profoundly أكثر من 90 ديسبل	- قد يسمع الأصوات العالية ولكن لا يعي الترددات، يشعر بالنغمات فقط. - يعتمد على الرؤية أكثر من السمع في عملية التواصل. - خلل (عيب) في اللغة والكلام. - لن يتطور الكلام واللغة تلقائياً إذا كان فقد السمع قبل السنة الأولى من العمر.	- يحتاج برنامجاً خاصاً طوال الوقت للأطفال الصم. - يؤكد على مهارات اللغة، تنمية المفاهيم، قراءة الشفاه، الكلام ... الخ. - يحتاج البرنامج إلى إشراف متخصصين وخدمات دعم شاملة. - تقييم مستمر للحاجات المتعلقة بالتواصل اليدوي والشفهي. - التدريب السمعي على المعينات الفردية والجماعية. - جزء من الوقت في الصفوف العادية فقط لأطفال تم انتقائهم بعناية.

(حنفي، 2004)

المشاكل العامة في النطق واللغة للأطفال المعوقين سمعياً:

تتأثر تقريباً جميع العمليات اللغوية بطريقة أو بأخرى بالإعاقة السمعية والجدول التالي يقدم مخططاً مختصراً عن الخصائص الرئيسية للإدراك اللغوي والنطقي وإصدار الكلام عند الأطفال المعوقين سمعياً:

المجال	الفهم والاستيعاب Comprehension	إصدار الكلام Production
علم الأصوات الكلامية Phonology	صعوبة في الانصات سمعياً. صعوبة في الانتباه صعوبة في تمييز الأصوات صعوبة في التطورالسمعي	صعوبة في اللفظ صعوبة في النطق بحد ذاته.
الصوت والقوافي Prosody and voice	صعوبة في الانصات صعوبة في فهم المعنى من نبرة الكلمات وتنغيم الجمل. صعوبة في التطور السمعي.	صعوبة في استخدام السرعة العادية والإيقاع والنبرة والتنغيم ونوعية الصوت صعوبة في النطق بحد ذاته
علم تركيب الجمل Morphology	صعوبة في معرفة المعنى المقصود من العناصر التركيبية للكلمة سماع الدلالات التركيبية للكلمة المقدمة سماعياً صعوبة في تكملة المعنى عندما يتم إسقاط الدلالات التركيبية للكلمة من لغة الإشارة.	إسقاط جميع الدلالات التركيبية للكلمة في التعبير الشفوي والكتابي والتعبير من خلال الإشارة.
القواعد Syntax	صعوبة في سماع جميع عناصر الجملة صعوبة في التعرف على الكلمة بالترتيب صعوبة في ملئ الفراغ في النموذج اللغوي صعوبة في معرفة المعنى المقصود من ضمن عدة أجزاء	صعوبة في تكوين جمل في ترتيب صحيح على أساس الترتيب اللغوي وليس حشو كلمات في نمط حفظي دون فهم.
المعاني Semantics	صعوبة في وعي المفاهيم المقصودة، صعوبة في المعنى على مستوى الكلمات والجمل.	يستعمل كلمات محددة. يستعمل كلمات لها معاني ضمنية واضحة
الاستخدام العملي Pragmatics	صعوبة في معرفة قصد أو نية أخرى مفيدة	صعوبة في قول الأمور الصحيحة للناس المناسبين في الوقت المناسب.

(Alpiner &Mc Carthy, 1987)

التدخلات اللازمة لتنمية القدرات السمعية

1- التدخل العلاجي للأطفال ذوي الإعاقات السمعية

يهدف التدخل العلاجي للأطفال ذوي الإعاقات السمعية إلى ما يلي:

1- استعادة السمع إلى أقصى درجة ممكنة.

2- تحسين السمع المتبقي باستخدام المعينات السمعية.

3- تطوير مهارات التواصل الشفهية واليدوية.

4- تكييف التقييم والتدريب في ميادين المحتوى كلها.

5- زيادة استخدام السمع المتبقي إلى الحد الأقصى.

6- زيادة التكيف الاجتماعي والسلوكي إلى الحد الأقصى.

1- استعادة السمع:

يمكن للعلاج الجراحي استعادة السمع أو تحسينه. كما ويمكن تصحيح طبلة الأذن المصابة ويمكن في بعض الأحيان معالجة العظيمات الدقيقة أو استبدالها في فجوة الأذن الوسطى، لكن لا يكن علاج معظم حالات فقدان السمع عن طريق إجراء جراحة للأذن الوسطى.

بالنسبة لحالات قصور السمع الحسية العصبية، تعتبر زراعة القوقعة طريقة واعدة جداً، ولكن قد يكون استخدامها للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة محدوداً. ومن المهم الإشارة إلى أن زراعة هذا الجهاز محصورة بالأفراد الذين يعانون من فقدان سمع شديد جداً، وللوصول إلى الاستفادة القصوى من هذا الإجراء فإنه يمكن تطبيقها فقط بعد تحقيق معايير تشريحية وفسيولوجية ونفسية شديدة. وتتفاوت طبيعة التحسن ومداه الوظيفي لمثل هذه الحالات، بعد تركيب الجهاز، فمن الضروري إجراؤها مع الحرص على مشاركة الفرد والتحلي بالصبر خاصة مع صغار السن.

تنشأ بعض الخلافات بخصوص زراعة القوقعة نتيجة لسوء الفهم للفسيولوجيا الأساسية لهذا الإجراء، إن الاستثارة الكهربائية المباشرة للعصب الثامن تقدم مثيرات غير طبيعية والتي يجب على الأفراد الذين أجريت لهم الزراعة تعلم استخدامها. إن المبالغات الإعلامية التي تشير إلى زراعة القوقعة بمصطلحات من مثل (الأذن الإلكترونية) أو (المعجزة التي تعيد السمع) تؤدي إلى توقعات غير واقعية ولا تخدم، الوالدين الذين ينشدون المساعدة لأطفالهم المعوقين سمعياً إعاقة شديدة وشديدة جداً، حيث تشير الأدلة إلى أن عدد من هؤلاء الأطفال يستفيدون فعلاً من زراعة القوقعة، وأن التحسين والتطوير

في الإجراءات والتقنيات عززت النتائج جوهرياً منذ حالات الزراعة الأولى في السبعينات. لذلك يتوقع أن يستمر التقدم وقد يؤدي إلى تطبيق أفضل على الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة المتعددة.

2- تحسين البقايا السمعية باستخدام الأجهزة:

يجب الأخذ بعين الاعتبار استخدام أجهزة مساعدة السمع المناسبة عند تطوير برامج تأهيل شاملة للأطفال المصابين بإعاقات سمعية. وكما يجب أن يفهم كلاً من الوالدين والمدرسين أن استخدام جهاز التضخيم الصوتي قد لا يسرع في تطوير مهارات التواصل الاستقبالية والتعبيرية فحسب، لكنه قد يحد من الصعوبات الأكاديمية أيضاً. وعلى الرغم من القبول الواسع لهذا المفهوم توجد هناك بعض المشاكل:

أولاً: عدد من الأطفال الذين قد يستفيدون من جهاز التضخيم الصوتي، خصوصاً أولئك الذين يعانون من حالات قصور بسيطة وشديدة جداً لا تتم مساعدتهم مبكراً على نحو كاف لمنع حدوث تأخر في تطور اللغة.

ثانياً: لا يحصل بعض الأطفال على جهاز التضخم الصوتي الأفضل لأنهم يحتاجون إلى أجهزة مساعدة أكثر قدرة وملاءمة.

ثالثاً: يضع عدد من الأطفال أجهزة سمع مساعدة حالتها سيئة. لدى فحص حالة أنظمة التضخيم الصوتي المستخدمة في المدارس، وجد أن 1.45% من غرف الصف الأمريكية التي تخدم الطلبة الذين احتاجوا أجهزة تضخيم صوتي، لم تحقق المستوى الذي يمكن له ضمان تأدية أجهزة السمع المساعدة وظيفتها على نحو سليم بانسجام.

رابعاً: لا يتم توفير فترة من التدريب السمعي تمكن الأطفال من التكيف معها واستخدامها على نحو سليم في جميع الأوقات.

يخشى بعض اختصاصي السمع من أن تقديم أجهزة تضخيم صوتي، قد يؤدي إلى تغييرات مؤقتة أو دائمة في العتبة السمعية في حالات فقدان السمع البسيط. ويمكن الحد من احتمالية تلف آلية السمع الحسية العصبية للطفل جوهرياً، عن طريق تحديد الحد الأقصى من مخرجات جهاز السمع، ثم المراقبة المستمرة للحالة السمعية في حالة الأطفال المصابين بحالات قصور شديد جداً في السمع، بحيث يصعب عليهم تمييز الكلمات. ويمكن أن يساعد الجهاز المساعد الفرد على الاستجابة للأصوات البيئية وتحديد موقعها وإدراك عناصر الكلام الأخرى أيضاً، من مثل السرعة والتنغيم في تركيب أجهزة مساعدة للسمع للأطفال، يوصي اختصاصيو السمع بوضع جهاز مساعد لكل أذن. وتعتبر هذه التوصية

مبنية على نتائج دراسات بأن الموقع الملائم للجهاز يساعد الطفل على تحديد موقع المتكلّم بسرعة وبدقة كمطلب مسبق لقراءة الكلام وأن مساعدة السمع من كلا الأذنين تحسّن من تمييز الكلام في مواقف معاكسة، يجب دائماً تذكر هذا المفهوم أيضاً عندما يكون الطفل يعاني من قصور في أذن واحدة فغالباً ما يروح الظن إلى أن أذناً واحدة غير مصابة تكون كافية لكن الأمر ليس كذلك، فإذا كان تحسين السمع في الأذن المصابة ممكناً، فيجب أن يمنح الطفل مزية السمع من كلتا الأذنين. على أي حال، يجب أن يكون هناك فهم واقعي إلى أن استخدام جهاز شخصي لتضخيم الصوت ما هو إلا لتمكين الطفل من التواصل على نحو أفضل.

هذا ولا بدّ من العناية باختيار الجهاز المساعد وتركيبه وصيانته، وكذلك تدريب الطفل على استخدامه. كما يجب ألا تقتصر مشاركة اختصاصي السمع في الاختيار الأولي وتركيب الجهاز فحسب، بل يجب المشاركة في مراقبة أدائه لوظيفته واستجابة الطفل له، إلى جانب تدريب أعضاء الفريق الآخرين على المشاركة في هذه المراقبة. يعتبر الفحص اليومي للجهاز المساعد أمراً ضرورياً على وجه الخصوص بالنسبة للأطفال الذين قد لا يدركون وجود مشكلات أو قد لا يبلغون عنها. ومما يجدر ذكره أن تعلم كيفية الفحص المنتظم من قبل المدرس يعتبر أمراً سهلاً، حيث يمكن تصحيح عدداً من المشكلات البسيطة مباشرة. ذلك أن وجود تضخيم صوتي، أو تذبذب مستويات الصوت، أو الصفير، أو الزعيق، أو أصوات الضوضاء الأخرى قد تدل على تلف الجهاز، أو سوء في التركيب أو انتهاء البطاريات، أو عدد من المشكلات الأخرى. كما يجب إزالة صمغ الأذن أو الجهاز المساعد نفسه. أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من مشكلات لا يمكن تصحيحها بسهولة فيجب تحويله مباشرة إلى الطبيب المختص.

غالباً ما يحتاج الأطفال تدريباً خاصاً على استخدام الأجهزة المساعدة. حيث إن النشاطات التعزيزية التي تستخدم مثيرات سمعية غالباً ما تكون مفيدة. كما ويجب إطالة فترات التدريب القصيرة الأولية تدريجياً. وتجنب التحفيز المفرط ومحاولة تجنب الطفل من إزالة الجهاز المساعد لأن ذلك غالباً ما يعزز محاولات إزالته (السرطاوي وآخرون، 2000).

3- تطوير مهارات التفاعل والتواصل:

تكمن المتغيرات الثلاثة الأساسية لعملية التواصل ككل للطلبة ذوي الإعاقات السمعيّة في درجة كف السمع، ومستوى استيعاب الكلام، ووسيلة التواصل التعبيري. حيث أن العلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة مهمة جداً. فكلّما زاد مستوى الاستيعاب، كلّما ازدادت

احتمالية اعتماد الطالب على الكلام من أجل التواصل. إن استخدام الطالب للتواصل اليدوي متعلّق بدخول الطالب برنامجاً تربوياً تكون لغة الإشارة هي وسيلة التعليم. وبسبب العقبة الرئيسة التي يبرزها قصور السمع أمام تعلم اللغة، يجب على أي نظام تربوي الأخذ بعين الاعتبار حاجة الطفل المعوق إعاقة سمعية شديدة وشديدة جداً إلى الكفاءة اللغوية الطبيعية المبكرة وللإمكانية التواصلية لمادة المنهاج.

4- تكييف التقييم والتدريب:

يعتمد معظم التقييم والتدريب بشكل كبير على التعليمات والمثيرات الكلامية. لكن عندما يتعذّر القيام بذلك، فإنه يجب استخدام بدائل أخرى. وقد تتطلّب هذه البدائل تعلّماً كبيراً من قبل الوالدين ومقدمي الرعاية، وكل أعضاء الفريق. وفي حالة استخدام لغات بديلة من مثل اللغة الإيمائية Gestural Language، فيجب أن يصبح مشاركو التواصل أكفاء في هذه اللغات لتوفير بيئة لغوية غنية. وقد يؤدي استخدام اختيارات معيارية للمهارات المعرفية والتطورية إلى نتائج ضعيفة متأثرة بشدة بقصور المهارات السمعية، وعلى الرغم من أن اختيار أكثر الاختبارات ملاءمة للتعويض عن فقدان السمع قد يحد من بعض هذه المشكلات، فيجب الأخذ بعين الاعتبار وجود إعاقات محدّدة أخرى، فالتقييم المعتمد على المحكّات المرجعية والمتعلق مباشرة بأهداف التدريب يعتبر أكثر قيمة.

5- زيادة استخدام السمع المتبقي للحد الأقصى:

يمتلك معظم الأطفال من ذوي الإعاقات السمعية الشديدة بعض الإحساس السمعي المتبقي. لذلك لا بدّ من التدريب على استخدام السمع المبتقي لما في ذلك من أهمية وفائدة. وذلك من خلال التمارين البسيطة لتعلم الإدراك والوعي الصوتي، والتمييز الصوتي، وتحديد موقع الصوت. ويمكن أن تساعد المعلومات المتصلة بمهارات الطفل السمعية الحالية في معرفة أي المثيرات والمهمات أكثر مناسبة. كما يجب تعليم هذه التمارين خلال النشاطات الوظيفية في بيئة الطفل الطبيعية.

6- زيادة التكيف الاجتماعي والسلوكي إلى الحد الأقصى:

يعتبر التكيف الاجتماعي هدفاً كلياً هاماً لجميع الأطفال ذوي الإعاقات. وقد أصبحت دواعي القلق المتعلّقة بالتكيف الاجتماعي معقدّة ومتداخلة على وجه الخصوص مع الجدل القائم حول جدوى الطرق الشفوية Oral approaches مقابل الطرق اليدوية للأطفال ذوي الإعاقات السمعيّة. كما وتعتبر زيادة استقبال الكلام وإنتاجه إلى الحد الأقصى في بعض الأحيان وسيلة رئيسة للانخراط في معترك الحياة الاجتماعية.

يعتقد البعض أن الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، سيكونون دائماً في وضع سيء في المجتمع الذي يستخدم الكلام من أجل التواصل لكنهم قد يكونون أعضاء فاعلين تماماً في المجتمع الذي يستخدم لغة الإشارة. وبالتالي، فيجب حثّهم على تنمية تلك المهارات التي يستطيعون أداءها. ونظراً لأن الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة يواجهون في أغلب الأحيان صعوبة في مدى تقبلهم من قبل كلا المجتمعين، (الصوتي والإشاري) بغض النظر عن أسلوب تواصلهم السائد، وعلى الرغم من أن هذا الجدل ما زال قائماً، لكنه يبرز الأهمية العامة للمهارات التواصلية في التقبّل من قبل إحدى المجموعتين. ومما لا شك فيه أن التدريب على المهارات التواصلية الوظيفية في بيئات واقعية متاحة عاملاً رئيساً في التكيف الاجتماعي.

تعتبر السلوكات ذاتية الاستثارة التي تتيح تغذية راجعة سمعية شائعة بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وبدلاً من محاولة كبح السلوك، فيجب أن يهدف التدخّل العلاجي إلى تنمية سلوك أكثر ملاءمة، واستبدال الاستثارة غير المناسبة بمدخلات سمعية أكثر ملاءمة.

تطوير مهارة التدريب السمعي:

يقصد بذلك تدريب الأفراد ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة على مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات، أو الكلمات، أو الحروف الهجائية، وتزداد الحاجة إلى التدريب السمعي كلما قلت درجة الإعاقة السمعية، ومهمة التدريب السمعي تنمية تلك المهارة باستخدام الطرائق والدلائل المناسبة، وخاصة الدلائل البصرية والمعينات السمعية التي تساعد في إنجاز هذه الطريقة، والتي تهدف إلى ثلاثة أهداف:

1- تنمية وعي الطفل الأصم للأصوات.

2- تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل الأصم وخاصة بين الأصوات العامة غير الدقيقة.

3- تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل الأصم وخاصة بين الأصوات المتباينة الدقيقة.

ويمكن لمدرس الصم أو اختصاصي التدريب السمعي وحتى الوالدين أن ينمو مهارة التدريب السمعي للطفل المعوق سمعياً من خلال عدد من التدريبات الصوتية والتي تؤدي إلى الأهداف الثلاثة المشار إليها.

ويذكر يسيلديك (Ysseldyke, 1997) عدداً من التوجهات المهمة في تطبيق أساليب التدريب السمعي، وهي:

1- تنمية مهارة التدريب للأطفال الذين لديهم بقايا قدرة سمعية ويعني ذلك أن لدى مثل هؤلاء الأطفال قدرة سمعية متبقية، ويمكن تنميتها من خلال برامج التدريب السمعي.

2- تزداد فعالية مهارة التدريب السمعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً، كلما زادت فرص تعزيز الأطفال المعوقين سمعياً على التمييز بين الأصوات.

3- تزداد مهارة التدريب السمعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً، كلما بدأ التدريب للطفل المعوق سمعياً في عمر مبكر.

4- تزداد فعالية مهارة التدريب السمعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً، كلما وظفت مهارة التدريب السمعي في مهارات تعليمية ذات معنى بالنسبة للطفل الأصم نفسه.

وقد حددت بعض مناهج المعوقين سمعياً عدداً من الأهداف المرتبطة بمنهاج التدريب السمعي، وخاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة، فقد أشار البرنامج المقدم في مدارس أوكلاند (Okland) إلى الأهداف التالية:

1- الاستدارة نحو مصدر الصوت.

2- إصدار أصوات غير صوت البكاء.

3- إصدار أصوات المناغاة.

4- جذب انتباه الآخرين من خلال إصدار بعض الأصوات.

5- تقليد كلمات بسيطة.

6- التعبير عن السرور.

7- القدرة على نطق الاسم الأول.

8- الاستجابة لتعبيرات الآخرين.

9- استخدام الكلمات التعبيرية.

10- نطق بعض الكلمات القصيرة.

11- الإشارة إلى الحيوانات.

12- التعبير عن الحاجات الشخصية.

13- استخدام أفعال لها معنى.

14- استخدام كلمات في جمل.

15- المساهمة في الألعاب الجماعية.

16- استخدام الأسماء.

17- استخدام الجمل.

18- التعرف إلى الجمل الاسمية.

19- التعرف إلى الجمل الفعلية.

20- استخدام أدوات العطف.

21- التعرف إلى الاسم المفرد والمثنى والجمع.

22- كتابة موضوع تعبير مكون من فقرتين.

23- استخدام الضمائر.

24- استخدام أنواع من الجمل.

25- استخدام جمل تتضمن أدوات العطف.

(Ysseldyke &Algozzine, 1997)

ومما تجدر الإشارة إليها أن واجبات ومهمات المدرب وعملية التدريب تعتمد على ماذا يستطيع الطفل سماعه، وماذا يحتاج حتى يسمع، وتقييم مهارة السمع باستخدام الاختبارات، ويجب أن يتم ذلك قبل وضع البرنامج التأهيلي السمعي للطفل، وبعدها يقوم اختصاصي التأهيل السمعي بتطوير برامج ذات أهداف تدريبية ونشاطات محددة ومنظمة، والتي يمكن من خلالها تطوير ذاكرة الطفل السمعية مما يتيح له فرصة جيدة للاستماع (Ross, 1999).

ومما لا شك فيه أن هناك فروقاً واضحة في طريق التعامل مع المعوقين سمعياً الذين فقدوا سمعهم قبل المرحلة اللغوية وبعدها، فالأطفال الذين فقدوا سمعهم منذ الولادة أو في مرحلة مبكرة لا يمكنهم تذكر الأصوات، وبالتالي يجب أن يتبع تدريبهم طرقاً خاصة، ويتراوح الأطفال المعوّقين سمعياً في مدى قبولهم لأدوات تضخم الأصوات على الأسلوب الذي تتبعه العائلة والاختصاصيين السمعيين والعلميين، وقد يتشوش الطفل للأدوات السمعية المساعدة كلما بدأ التدريب السمعي بشكل أسرع، وقد تكون برامج التدريب السمعي للأطفال المعوقين سمعياً مكثفة ولها أهداف طويلة وقصيرة المدى ويجب تحقيقها بالاعتماد على الحاجات الفردية، ويعتبر العمل مع الأطفال في سن المدرسة أسهل من العمل مع الأطفال الأصغر سناً، وتكمن المشكلة الأساسية في قبول الطفل لأجهزة تضخم الصوت. (Martin et al, 2000).

من خلال ذلك نجد أن التدريب السمعي يوفر الجو المناسب المحيط بالفرد لتسهيل الاستفادة من حاسة السمع وتطويرها وذلك بالاستعانة بالمعينات السمعية اللازمة في وقت مبكر، والتدريب السمعي لا يحسن مستوى السمع ولكنه يدرب الطفل على الاستماع للأصوات وتميزها مما يجعل لفظه أكثر وضوحاً.

طرق التواصل :Communication Methods

التواصل هو عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهو عملية نشطة تشتمل على استقبال الرسائل وتفسيرها ونقلها للآخرين. ويعتبر الكلام واللغة وسائل رئيسية للتواصل، وهناك طرق أخرى يتم فيها التواصل غير اللفظي مثل الإيماءات، ووضع الجسم، والتواصل العيني، والتعبيرات الوجهية، وحركات الرأس والجسم، وهناك أبعاد لغوية موازية لها (وتشمل التغييرات في نبرة الصوت، وسرعة تقديم الرسالة والتوقف أو التردد). ويبدأ التواصل بين الأم وطفلها منذ البداية إذ بعد دقائق من ولادته حيث يتفاعل مع الصوت البشري، فهو ينتبه وقد يبحث عن وجه الشخص الذي يتكلم، ويرافق هذا الانتباه تعبيرات وجهية تصور أحاسيس ومشاعر الطفل، وفي الأشهر الأولى من العمر، يبدأ في تعلم دلالات النظرات، ويتعلم المعاني لحركات الرأس، وكذلك الحركات اليدوية وأهميتها في التواصل، ولا تختفي وسائل التواصل هذه بعد تطور الكلام واللغة ولكنها تتطور هي الأخرى.

هناك جدل بين الاختصاصيين حول المزايا النسبية للأساليب المختلفة للتواصل التي يمكن استخدامها في تعليم الأطفال المعوقين سمعياً.

وتعتبر طريقة التواصل والتفاهم مع الطفل الأصم من القضايا الهامة التي يتعرض لها أي برنامج تعليمي، وذلك للبحث عن التقنيات المتكاملة.

وقد بدأ الاهتمام ينصب على المعوقين سمعياً نتيجة للتطورات الاجتماعية والتربوية بشكل عام، فقد ظهرت تطورات عديدة في مجال استخدام الأساليب التربوية التي ساعدت على دمج المعوقين سمعياً ووضعهم في الأماكن التربوية المناسبة (Erber, 1995).

أن تخطيط وتنفيذ برامج للمعوقين سمعياً، لن يتم تحقيقه على أسس علمية، إلا من خلال معرفة طرق التواصل المختلفة الخاصة بهم، ومعرفة أوجه القوة والضعف في كل طريقة من هذه الطرق وذلك للتركيز على طريقة الاتصال المناسبة والتي تتلاءم مع طبيعة المتعلم، ومع طبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، بالإضافة إلى أنه لا يمكن أن يقوم بتخطيط وتنفيذ مناهج الطلبة المعوقين سمعياً من ليس لديه أدنى معرفة عن طرق التواصل المختلفة وذلك على اعتبار أن المنهج سواء في مرحلة التخطيط أو البناء أو التنفيذ لا بد أن يأخذ في اعتباره الإمكانات المتاحة.

أولاً: الطرق الشفهية: Oral Method

1- طريقة قراءة الشفاه (Lip reading)

حينما يكتشف الوالدان أن طفلهما أصم أول سؤال يطرحانه هو "هل سيستطيع طفلنا أن يتكلم؟" ولكي يجيبا على هذا السؤال يتجنبا تعلم لغة الإشارة ويبذلان في تعليم الطفل قراءة الشفاه رغبة منهما بأن لا يبدو مختلفاً، حتى يمكنانه من التواصل بسهولة مع الأشخاص ذوي السمع الطبيعي فهما يريدان لطفلهما التواصل مثل الأطفال ذوي السمع الطبيعي فمن الملائم لهما أن يختارا قراءة الشفاه كأفضل وسيلة لطفلهما حتى يتسنى له فهم الأشخاص ذوي السمع الطبيعي.

من هنا وجدت الطريقة الشفوية على يد صومئيل هانيك (Samuel Heinike, 1723-1970)الذي يعد أبا للطريقة الشفوية، حيث افتتح أول مدرسة لتعليم الصم في هامبرغ، إذ كان يعتقد بقدرة الطفل الأصم على قراءة الشفاه وتعلم الكلام (الدباس، 1990) لذلك تعتمد هذه الطريقة على تدريب الطفل الأصم إلى توجيه انتباهه للملاحظة البصرية لوجه المتكلم ومراقبة حركات وأوضاع الفم والشفتان أثناء نطق الكلام، إضافة لطبيعة الأصوات الصادرة، وحروف الكلمات المنطوقة، كالمد والضم والانطباق والفتح، وترجمة هذه الحركات إلى أشكال صوتية بما يساعد على فهم الكلام. إضافة إلى ملاحظة وجه المتحدث وتعبيراته (القريطي،2001).

وعليه لا بد من تعويد الطفل الأصم ومنذ الصغر، على النظر في وجه المتكلم، وشفتيه، وذلك بطريقة متكررة حتى يحدث تثبيت لما يتعلمه الطفل الأصم من كلمات ومعلومات عن طريق قراءة الشفاه. ولكي يتم ذلك يجب إشراك الطفل الأصم في اللعب، والأنشطة المختلفة، واستغلال المواقف المختلفة التي تشبع حاجاته وميوله، حتى يمكن لنا مساعدته على تعلم قراءة الشفاه، بطريقة مشوقة ومثيرة بهدف تنشيط فهمم لما يقوله الآخرون وذلك بتوجيه انتباه الطفل الأصم إلى بعض الحركات، والإشارة المعينة، التي تحدث على الشفاه وبعض حركات الوجه التي تساعد على فهم الكلام. مثل هذه الإشارات قد تسد الفراغ الذي يشعر به الطفل ضعيف السمع عندما يعجز عن التقاط بعض الألفاظ عن طريق السمع (سليمان، 1999).

هذا ومن الصعوبة، الاعتماد بشكل كبير على الطرق الشفوية، لأن البصر لا يمكن أن يعوض بشكل كامل عن الإحساس السمعي المفقود لسببين رئيسين هما:

1- أن أقساماً من جهاز النطق غير مرئية تماماً ولذلك يتعذر معه متابعة حركات النطق كلها عند المتكلم.

2- أن كثيراً من مخارج الحروف وحركات أعضاء النطق متشابه وتقريبية.

وللتغلب على هذه الصعوبة قامت يوريل - ميزوني عميدة المدربين على النطق، إلى إيجاد وسيلة تساعد الصم على قراءة الشفاه، فأوجدت طريقة الإشارات الدالة على مخارج النطق. وتعتمد هذه الطريقة على استخدام الإشارة اليدوية لمساعدة الطفل الأصم على إدراك وفهم حركات أعضاء النطق، والأصوات اللغوية، عبر الإشارات إلى مكان مخرج الصوت والإحساس بطريقة خروج الهواء أثناء النطق والإحساس باحتكاك الهواء في نطق بعض الأصوات، كما تحتاج هذه الطريقة بعض المعينات السمعية لدعم القدرة على النطق.

يورد سليمان (1999) ثلاثة طرق يمكن استخدامها في التدريب على قراءة الشفاه وهي:

1- الطريقة الصوتية (phonetic method) التي تركز على أجزاء الكلمة ويتعلم الطفل من خلالها نطق الحروف الساكنة والمتحركة وبعد ذلك يتعلم نطق هذه الحروف مع بعض الحروف الساكنة.

2- الطريقة التي تهتم بالوحدة الكلية، وقد تكون هذه الوحدة قصة قصيرة ويفهم منها الطفل جزءاً صغيراً.

3- الطريقة التي تبرز الأصوات المرئية أولاً ثم الأصوات المضمونة وتقوم هذه الطريقة على أساس (Mueller walle) النمائية.

كما يشير القريطي (2001) إلى مجموعة من القواعد الواجب مراعاتها في تعليم قراءة الشفاه منها:

1- الربط بين نطق الكلمة والدلالة الحسية لها من خلال الإدراك الحسي البصري والنشاط الذاتي للطفل، حتى يكون لها معنى واضحاً في ذهن الطفل المعوق سمعياً.

2- مراعاة مستوى الطفل ونموه، والتركيز على الأمور الحياتية والأساسية.

3- يجب أن يكون الكلام واضحاً تماماً. والصوت عالياً وبنغمة صحيحة مع ظهور تغيرات الوجه وحركات الشفاه.

4- مساعدة الطفل في عملية التعلم على التفريق بين الحروف الساكنة المتشابهة على الشفاه كالميم، والباء، والتاء، والدال، أو الجيم والكاف، من حيث طريقة إخراجها ونطقها.

العوامل المؤدية إلى قراءة أفضل بالشفاه:

هناك مجموعة من العوامل المتصلة بالطفل كالعوامل الشخصية (الانتباه، والتذكر، والقدرة العقلية) وعوامل تربوية (التدريب المبكر، واستخدام السماعة، والتشجيع على الكلام) التي تتمثل فيما يلي:

1- سرعة الكلام: يجب أن يكون الكلام أثناء التدريب بسرعة عادية.

2- الإقامة: والمقصود هنا أن الطفل الذي يتلقى التدريب في المركز النهاري ويعود للبيت تكون فاعلية التدريب أكثر.

3- الاستعمال المتزامن لقراءة الشفاه مع وجود بقايا سمعية.

4- التدريب المبكر على قراءة الشفاه والاستعمال المتكرر للكلام: فالأطفال الصم لآباء صم أفضل من الأطفال الصم لآباء عاديين، ويعود ذلك لمشاركة الآباء لأولادهم في الحركات والإيماءات والأنماط اللغوية ذات الطبيعة المشتركة بينهم.

5- المستوى العقلي: فالأطفال الذين يتجاوز مستوى ذكائهم 100 أفضل من الأطفال الآخرين ذوي الذكاء المنخفض.

وبناء على ذلك نستنتج أن الطريقة الشفوية تعتبر مكملة لطرق التواصل الأخرى، ويجب عدم إهمالها بحجة أن الأطفال لا يستفيدون منها للوقت الطويل الذي تستغرقه في عملية التدريب، إذ يحتاج الأطفال ضعاف السمع والقابلين للاندماج في المدرسة والمجتمع إليها للتواصل مع الآخرين.

2- قراءة الكلام: Speech Reading

ويقصد بها قدرة الأصم على فهم أفكار المتكلم ليس من خلال فهم حركات الشفاه فقط، بل أيضاً بملاحظة حركات الوجه والجسد والإشارات وطبيعة الموقف، وتحتاج قراءة الكلام إلى تدريبات كثيرة ومتنوعة، وتعتمد على الإدراك اللمسي حيث يضع الأصم يده على فم أو أنف أو حنجرة المعلم للإحساس بالاهتزازات الصادرة من تلك الأجزاء عند نطق كل الحروف الهجائية (محمد، 2004).

هناك بعض المشكلات التي تواجه هذه الطريقة ويمكن تصنيفها كما يلي:

- مشكلات تتعلق بالمتكلم: وتشمل سرعة أو بطء حركات الشفاه والفك.
- مشكلات تتعلق بالبيئة المحيطة: وتشمل عدم ملائمة المسافة بين المتكلم وقارئ الكلام وعدم ملائمة الإضاءة والضوضاء والمشتتات.
- مشكلات تتعلق بقارئ الكلام: وتشمل وجود بعض المشكلات البصرية، أو عدم التركيز، أو الميل لموضوع المحادثة.
- مشكلات تتعلق بقارئ طبيعة الكلام أو النطق: وتشمل وجود عدد من مخارج الحروف لا يتم رؤيتها، أو النطق بمعل سريع، بالإضافة إلى وجود كلمات تتشابه في حركة الشفاه.

ثانياً: الطرق اليدوية: Manual Method

يعتبر شارل دي ليبيه الرائد في إرساء دعائم هذا الاتجاه، حيث كان يعتقد أن طريقة الإشارة هي الطريقة الوحيدة لتعليم الطفل الأصم. وعليه فقد افتتح مدرسة في باريس لتعليم الصم قائمة على طريقة الإشارة. كما أن غالوديه (gallaude) من الرائدين في هذا المجال، والذي سافر إلى أمريكا وأسس مدرسة باسمه لتعليم الصم، أضبحت فيما بعد جامعة عالمية تعتني بتعليم الصم، والبحوث، والدراسات، وتعتمد على كادر تدريس فيه نسبة عالية من المدرسين الصم، وتعتمد فيها لغة الإشارة في الدرجة الأولى (ابو فخر، 1999).

وتنقسم الطرق اليدوية إلى الطرق التالية في الاتصال والتعلم:

1- لغة الإشارة: Sign Language

تعرف لغة الإشارة على أنها: نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الربط بين الإشارة والمعنى. فهذه اللغة تعتمد على الإشارات التي تؤدى باليدين وتعبيرات الوجه لتشير إلى الموضوعات المختلفة، وتعد لغة الإشارة بالنسبة للأصم اللغة الطبيعية. وهي لغة قائمة بذاتها ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها الأصم، وقد تختلف بعض الإشارات من دولة لأخرى ومن أصم صغير إلى أصم بالغ، ولها أسس وقواعد خاصة بها تساعد الأصم في أي مكان في العالم على التفاهم مع غيره في مكان آخر.

ومعظم الإشارات تكون تقليداً لما هو موجود في الطبيعة أو تمييزاً لأشياء يستبدل بواسطتها الأصم اللغة المنطوقة، كونها الوسيلة الوحيدة للتعبير عن حاجاته والتواصل مع الآخرين. ويجب تعليم الصم الصغار على تعلم لغة الإشارة لوجود علاقة عكسية بين العمر وقدرة الأصم على تعلم لغة الإشارة، فالأطفال من والدين أصمين أفضل في تحصيلهم الدراسي في وقت مبكر، وتواصلهم بمن هم متمكنون من هذه اللغة في موضوعات الحياة اليومية. كما يؤثر تقبل الأصم لإعاقته وتكيفه مع مجتمعه على عملية تعلم الإشارات. فالتعليم المبكر للغة الإشارة ينعكس بشكل إيجابي على التطور الاجتماعي واللغوي والانفعالي، وإتقانه للغة الإشارة التي تسهم في تواصله مع مجتمعه.

وتسهم لغة الإشارة للأطفال الصم في التواصل اللغوي مع الأطفال السامعين في المرحلة العمرية نفسها ويعيشون في محيط ايجابي للتعليم، وبما أن لغة الإشارة لغة مرئية فإنها تسمح للأطفال بتلقي التغذية الراجعة الصحيحة وبالتالي يقوّمون ما تعنيه رموز لغة الإشارة. وهذا ما يعرف بالإحساس الراجع الذي لا يتوافر في التبادل الصوتي للكلام وبالتالي يصعب عليهم استيعابه.

وهكذا فإن الأطفال الصم يحصلون على فرصة لاستخدام لغة الإشارة التي يستطيعون السيطرة عليها بشكل كامل، ومن ثم يستطيعون فهم كيف يستخدم الكلام الصوتي حتى لو لم يستطيعوا اكتسابه بشكل طبيعي، ولذلك فإن تعلم الإشارة مسألة أساسية في اكتساب الأطفال للكلام الصوتي. وبسبب اختلاف لغة الإشارة من أصم لآخر ومن معلم صم لآخر ومن بلد لآخر، يتطلب ذلك وضع قاموس للمصطلحات الإشارية لكي لا يشعر الأصم بالضياع أثناء تعليمه. وليكون مرجعاً أساسياً موحداً لكل معلمي الصم الذين يلجئون في حال عدم معرفتهم للمصطلح الإشاري إلى ابتكار إشارات جديدة.

وتقسم الإشارات إلى نوعين هما:

أ- إشارات وصفية:

وهي أشارات لها مدلول معين، ترتبط بأشياء حسية ملموسة في ذهن التلميذ الأصم، ويقوم بالتعبير عنها بالإشارة ومن أمثلة الإشارات الوصفية التي تعبر عن كلمة مدينة من مثل (القاهرة)، وكذلك برسم الحركة باليدين من مثل كلمة (تلفون).

ب- إشارات غير وصفية:

وهي إشارات ليس لها مدلول معين مرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التي يتم التعبير عنها، وعندما تسأل الصم عن مدلول تلك الإشارات لا تجد لديهم أية إجابات شافية، ولذلك لا تملك إلا أن تستخدمها كما هي. ومن أمثلة الإشارات غير الوصفية، الإشارة التي تعبر عن كلمة (مدرسة، معلم، اسبوع، شهر ... الخ) (اللقاني، 1999).

2- طريقة أبجدية الأصابع: Fingers Spelling

تعتمد هذه الطريقة على رسم حروف الهجاء بأصابع اليد الواحدة أو بأصابع اليدين معاً، حيث تمثل كل حركة في أصابع اليد حرفاً من الحروف الأبجدية. ومن السهل تعلم لغة الأصابع حيث يمكن استخدامها للتعبير عن الأسماء والأفعال أو المصطلحات العلمية التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة. وتعد أبجدية الأصابع تكميلاً لطريقة الإشارة حيث يمكن الجمع بين لغة الإشارة والأصابع معاً لتكوين جملة مفيدة ذات معنى. وتتطلب أبجدية الأصابع وضع اليد في موقع واضح للمشاهد والمستقبل وشبه مستقر، واليد لها وجهان راحة الكف وظهر اليد، بحيث يمكن للمستقبل أن يشاهد بوضوح الأصابع، أما إذا انتقلت اليد بسرعة من أعلى إلى أسفل أو من اليمين إلى اليسار فإن ذلك يؤدي إلى عدم فهم الحروف، إلا أنها تبقى وسيلة سهلة تساعد الأصم في تعلم الأحرف المكتوبة (نصراوي، 1997).

الاعتبارات التربوية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند استخدام لغة الأصابع:

- الاقتصار على الحدود الدنيا في الجهد العضلي المبذول لتمثيل الحروف.
- تكثيف الزمن اللازم لإنجاز تمثيل شكل الحروف، وتمثيل أكثر الأحرف.
- اعتماد اليد الواحدة في تمثيل الحروف الأبجدية واستخدام اليد الثانية في تأدية الحركات.
- استخدام أسلوب مواجهة الكف للمستقبل (الناظر) ما أمكن.
- سهولة الحركة اللازمة لتمثيل الحرف والتعبير عنه.
- البعد في التعبير بالأصابع عن حروف الهجاء عن الحركات التي لها دلالات اجتماعية غير مقبولة.
- توافر وضوح في وضع الأصابع لتمثيل هذه الأحرف لتلافي اختلاف الأمر.
- أخذ الأسس النفسية بعين الاعتبار، حين إقرار حركة الأصابع.
- التنبيه دوماً إلى أبجدية الأصابع الإشارية، عن لغة الإشارة التي تعبر بإشارات مقنعة عن الكلمات أو المعاني أو الجمل.

ثالثاً: طرق التواصل الكلية (التكاملية)

أ- طريقة التواصل الكلي: Total Communication Method

أن اختلاف المواقف نحو الطريقة المناسبة للتواصل لدى الأصم وتحيز بعضهم إلى الطريقة الشفوية وبعضهم الآخر إلى الطريقة الإشارية أو الكتابية، والحدود التي تفرضها كل طريقة على التواصل بالرغم مما توفره من إمكانات، ولدت الحاجة إلى استعمال كل طرق التواصل المتاحة خاصة في ظل الانتقادات التي وجهت للطرق السابقة والمتمثلة فيما يلي:

1- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدام لغة الشفاه أما لسرعة حديث المتكلم أو مدى مواجهته للأصم.

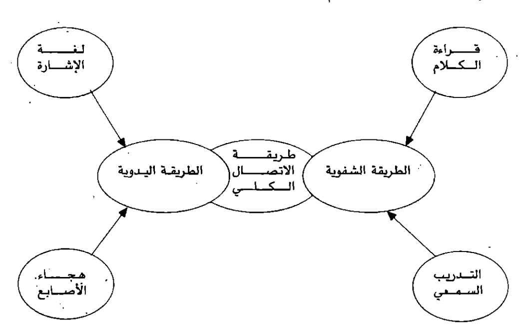
2- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدام طريقة التدريب السمعي، وذلك بسبب مدى القدرة السمعية المتبقية لدى الأصم، ومدى فاعلية الوسائل السمعية للطفل الأصم.

3- صعوبة نشر لغة الإشارة وأبجدية الأصابع بين كل الناس وهذا يعني اعتماد فهم الأصم للآخرين على انتشار تلك اللغة بين الناس مما يشكل صعوبة للفرد الأصم، وبسبب تلك الانتقادات ظهرت الطريقة الكلية.

والطريقة الكلية تعني توفير كل الفرص للأصم للتواصل، حسب قدراته وإمكاناته بكل الطرق الممكنة لديه، لذلك فهي تنادي بتعليم الأصم كل وسائل الاتصال: قراءة الشفاه، لغة الإشارة، قراءة الأحرف والأرقام الكتابية. فهذه الطريقة تركز على إمكانات الطفل أكثر مما تركز على الطرائق وبذلك تسير جنباً إلى جنب مع مبدأ الفروق الفردية الذي يعتبر أساس التربية الخاصة.

وهذه الطريقة تعد من أنجح الطرق لتواصل الأصم وضعيف السمع مع غيره، وبالتالي أدت لزيادة معلوماته ومفرداته عن العالم الخارجي.

طرق الاتصال بالتلاميذ الصم



ب- طريقة روتشستر: Rochester Method

تنسب هذه الطريقة إلى مدرسة روتشستر للصم في نيويورك، وتستخدم هذه الطريقة التهجئة بالأصبع مقترنة مع الكلام وقراءة الكلام وتضخيم الصوت.

ويشير (اللقاني، 1999) إلى أن هذه الطريقة غير شائعة الاستخدام في مدارس الصم، حيث وجهت إليها بعض الانتقادات التي ترى أنه لشيء يدعو للملل أن يقوم الفرد عندما يتكلم بالتعبير عن كل حرف بهجاء الأصابع، ونفس الشعور بالملل يشعر به المستمع أو المشاهد، الذي عليه أن يركز بعينه على كل حرف يتم التعبير عنه بهجاء الأصابع، وذلك على الرغم من أن هجاء الأصابع يكون أكثر فاعلية عندما يستخدم مع لغة الإشارة.

ومن أهم الطرق الرئيسية للتواصل مع المعوقين سمعياً:

* **الطريقة السمعية - الشفوية - اللفظية:**(Auditory Oral Verbal Approach)

يعتمد هذا الأسلوب على أن اكتساب الكفاءة في اللغة المنطوقة على نحو استقبالي وتعبيري، هدف واقعي للأطفال الصم، إضافة لذلك فإن هذه القدرة تنمو على أفضل صورة في محيط يستخدم فيه التواصل اللفظي، ويشمل هذا المحيط كل من البيت وغرفة الصف (Adams and Smith, 1999).

وهناك نوعان رئيسيان من التدريب السمعي:

أولاً: التدريب السمعي الشفوي: Auditory-Oral والذي لا يركز فقط على التدريب السمعي، بل يتعداه إلى تدريب الطفل على كيفية استخدام قراءة الكلام والملقنات السياقية Contextual clues من أجل استلام المعلومات، ويميل أطفال هذا التدريب إلى التقاط الإشارة كلغة ثانية، وبذلك يستطيعون التواصل مع أقرانهم ذوي الإشارة.

ثانياً: التدريب السمعي اللفظي Auditory verbal يدرب الطفل على استخدم البقايا السمعية، ويلتحق الأطفال الناجحون في هذه الطريقة بالتعليم العادي مع السامعين.

التدريب السمعي الشفوي هو الأكثر تقليداً بين الوسيلتين، والتوجه الرئيسي لهذا التدريب هو تعليم الطفل كيفية استخدام البقايا السمعية لديه، وكلما تم إعطاء الطفل المعينات السمعية في وقت مبكر كلما كان ذلك أفضل (Lewis and Feigin, 1991).

وتكون قدرات الأفراد التي تمكنهم من تطوير المهارات السمعية لاستعمال اللغة في السنوات المبكرة أفضل ما يمكن، وتتلاشى هذه القدرات تماماً بسبب التدهور في التلف السمعي، ويتدرب الطفل على قراءة الكلام، إضافة إلى تدريبه على البقايا السمعية، حيث أنه لا يظهر أكثر من 30% من الأصوات المنطوقة على الشفاه، 50% منها متماثلة اللفظ Homophonous أي أنها تبدو شيئاً مختلفاً، ولكي تقرأ الكلام جيداً، على الفرد استخدام رياضة ذهنية عالية، عليه أن يحزر بطريقة مفهومة ما يراه، مستخدماً الظرف والسياق، ويتطلب ذلك في العادة فهماً بارعاً للغة المستهدفة. ويمارس معظم الأفراد الصم بعض قراءة الكلام، والبعض يمتلك براعة حقيقية في ذلك، حيث أن هدف التدريب السمعي الشفوي هو فهم الكلام والتواصل، أما العلاج الكلامي فهو جزء ضروري في:

أ- الطريقة السمعية الشفوية: Auditory - Oral Method

الهدف الرئيسي من هذه الطريقة هو تعليم الطفل كيفية استخدام البقايا السمعية بحيث يستطيع الوصول إلى اللغة المنطوقة، لأن معظم الأطفال المعوقين سمعياً إعاقة شديدة وشديدة جداً لديهم بقايا سمعية وخاصة خلال السنوات الأولى من العمر.

لقد شهدت عملية التربية والتعليم للأطفال والمراهقين المعوقين سمعياً جدلاً واسعاً وخصوصاً في موضوعات تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جداً على مهارات التواصل الشفهي، وبرغم الجدل الواسع فكافة الأطراف ذات الشأن من مدربين واختصاصيين وآباء ومعلمين وطلبة يتفقون على أن القدرة على التواصل من خلال الكلام هدف مرغوب فيه، وتكمن الفلسفة من وراء التعليم النطقي للأطفال المعوقين سمعياً، هو أنهم يفتقرون إلى النطق واللغة المنطوقة، التي يستطيعون من خلالها تنظيم الحقيقة بشكل جيد وتنظيم خبراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة، وفهمها وترميز خبراتهم وزيادة القدرة على التمييز والتفريق، وبالتالي تحقيق أعلى مستوى من المفاهيمية Conceptualization.

إن الافتراض الأساسي للأسلوب السمعي-الشفهي هو أن كل طفل يجب أن يعطى الفرصة لممارسة التواصل بواسطة الكلام، وتستند فلسفة هذا الأسلوب على إعطاء المعوقين سمعياً الحق في أن يتعلموا أو يعيشوا في بيئة عادية، وتعزيز الاعتماد على النفس وأن يكونوا مشاركين فاعلين. اعتماداً على هذه الفلسفة فإن أي صاحب عمل سيلتزم بتعيين شخص معوق سمعياً والذي يمكن أن يعطى تعليمات شفوية بدلاً من شخص يتطلب من صاحب العمل أن يتصل به إشارياً أو كتابياً وبطريقة منفردة. المنادون بهذا الاتجاه ينظرون إلى أن التدريب على الكلام وعلى فهم الكلام يسمح بإحداث تعديلات مبكرة للكلمة التي يشكل فيها الكلام الجزء الرئيسي في التواصل.

لقد أظهرت الدراسات أن هناك تحولاً في عدد الأطفال في برامج التواصل الكلي إلى مزيد من الأطفال في البرامج السمعية-الشفوية، هذا الانتقال هو بالتأكيد ناتج ثانوي للتقدم التكنولوجي في مجال التأهيل السمعي للأطفال المعوقين سمعياً.

يشير مورز (Moores 1996) إلى أن الأفراد يستخدمون مصطلح الكلام Speech والنطق Articulation بشكل متبادل والحقيقة أن النطق واحد من عمليات معقدة تشترك في الكلام الإنساني، والنطق يشتمل إنتاج الأصوات الكلامية من خلال التعديلات التي تجري في الجهاز الصوتي Vocal Tract والذي يتألف بشكل أساسي من الفم والأنف والتجاويف البلعومية والتغيرات في وضعية الشفاه والأسنان واللسان والحنك والبلعوم، وهذه تسبب تغيرات في الأصوات الكلامية.

هذا وقد يظهر على الطفل نمو لغوي سريع، مما يتطلب سنة أو سنتين من العلاج، بينما قد يتطلب طفل آخر عدد أكثر من السنوات العلاجية، وهذا يعتمد على عمر الطفل وقت بداية العلاج، إلا أن ذلك يعتمد على الطفل وعائلته، إضافة إلى أي ظروف أخرى غير

منظورة قد تنشأ، والهدف هو تمكين الطفل أن يصبح قادراً على التواصل، وفي وقت ممكن، مما يؤهله للدخول في عالم السمع والكلام (Rhoades, 2002).

يختلف كل طفل وأسرته عن غيرهم في أساليب المعيشة والتعلم كما تختلف مراحل تطور مهارات الاستماع والتواصل من طفل لآخر ومن أسرة لأخرى، وبطبيعة الحال فإن تقدم الحالة وتطورها يعتمد على عدد من المتغيرات منها:

1- عمر الطفل عند التشخيص.

2- سبب الإعاقة السمعية.

3- درجة الإعاقة السمعية.

4- مدى الاستفادة من المعينات السمعية أو القوقعة السمعية الصناعية.

5- مدى الاستفادة من الرعاية السمعية.

6- إمكانيات الطفل السمعية.

7- صحة الطفل العامة.

8- وضع الأسرة العاطفي.

9- مستوى مشاركة الأسرة.

10- مهارات الاختصاصي المعالج.

11- مهارات الوالدين أو من يتولى رعاية الطفل.

12- أسلوب الطفل في التعلم.

13- مستوى ذكاء الطفل (Estabrooks, 1997).

ب. الطريقة السمعية اللفظية: Auditory Verbal Approach:

الهدف من التدريب السمعي اللفظي هو تربية الأطفال الصم وفاقدي السمع لينموا في بيئة تعليمية ومعيشية طبيعية، مما يمكنهم أن يصبحوا أشخاصاً مستقلين بأنفسهم وأعضاءً عاملين وفاعلين في المجتمع، وفلسفة التدريب السمعي اللفظي تدعم الحق الإنساني الأساسي الذي ينص على أن الأطفال على اختلاف درجات إعاقتهم السمعية، يحق لهم فرصة تطوير القدرة على الاستماع واستخدام التواصل اللفظي ضمن نطاق الأسرة والمجتمع (Estrabrooks, 1994).

تتبع المعالجة السمعية-اللفظية مجموعة من المبادئ المنطقية والحاسمة، حيث يشترك كل من الطفل وذووه والمعالج النطقي بالقيام بأنشطة لتعليم الطفل على استخدام ما تبقى

من حاسة السمع لديه بشكل موسع لتعلم التواصل السمعي - اللفظي مثل الأطفال السامعين، وتشجع جلسات المعالجة إجراء التواصل بالمحادثات أو النقاش الذي له جدوى بين جميع المشاركين في العملية، وبهذه الطريقة يصبح السمع جزءاً من شخصية الطفل، ويجب ألا تحرم درجة أو شدة فقدان السمع الطفل الأصم من فرصة تعلم الإصغاء والسمع، فمع وجود أدوات سمعية يكون ما تبقى من حاسة السمع كافياً للسماح بتطوير اللغة المنطوقة ومهارات التواصل لدى الأشخاص فاقدي السمع، ويكون لتضافر جهود كل من أسرة الطفل الأصم والمعالج النطقي دوراً حاسماً لتأكيد تعلم مهارات سمعية من خلال جلسات المعالجة وتحقيق النجاح لهذا البرنامج العلاجي (Rhodes, 2002).

وتولي عملية المعالجة السمعية - اللفظية (الكلامية) تأكيداً رئيسياً على تطوير مهارات الاستماع.

الطريقة السمعية الشفوية وزراعة القوقعة:

لم يسبق في تاريخ تعليم الأطفال الصم توافر إمكانيات مساعدة السمع كما هو الحال في الوقت الحاضر، حيث تفتح اليوم القوقعة السمعية الصناعية عالماً غني بالأصوات واللغة اللفظية لكثير من الأطفال الذين لا يستطيعون السمع والاستماع باستخدام المعينات السمعية.

ومن خلال العناية المنتظمة بالقوقعة السمعية الصناعية والتأهيل (أو إعادة التأهيل) السمعي مع مشاركة الوالدين القصوى، يتعلم هؤلاء الأطفال الاستماع إلى أصواتهم وأصوات الآخرين، وأصوات البيئة المحيطة لكي يتمكنوا من التواصل باستخدام الكلام.

وتتوفر للأطفال المستخدمين للقوقعة السمعية الصناعية خيارات عدة من أساليب التواصل: التواصل الشامل، الأسلوب اللفظي، الأسلوب السمعي / اللفظي (Simon, 2001)، ومع الأسف فإن هذه الخيارات ليست جميعها متاحة لجميع الأسر، وبغض النظر عن أسلوب التواصل، تعتبر الوظيفة الأساسية للقوقعة السمعية هي تزويد الطفل بمعلومات لغوية لفظية من خلال حاسة السمع والاستماع الفعال، ويقع على عاتق كل من الاختصاصيين المعالجين والمعلمين واختصاصي السمعيات والآباء وغيرهم من يرعى الطفل مسؤولية مساعدة الأطفال في الحصول على أقصى فائدة من هذه التقنية الحديثة.

هذا ويحتاج الأطفال الذين يستخدمون القوقعة السمعية الصناعية إلى ذات الأسس السمعية واللغوية والتواصلية التي يحتاجها الأطفال ذوي السمع الطبيعي، وأولئك الذين يستخدمون المعينات السمعية، فكل طفل بحاجة أن يمر بعدد من مراحل الاستماع

والتحدث، ويتم تحديد نقطة البداية لكل طفل باعتبار خبرته السمعية وعمره الزمني وقدراته اللغوية ومواقفه ومشاعره، ومن الضروري أن يحصل فريق القوقعة السمعية الصناعية على معلومات تشخيصية عن تطور الطفل السمعي والإدراكي - اللغوي عند بدء العملية التأهيلية وخلال جميع مراحلها، وكثير من الاختصاصيين المعالجين الذين يؤدون العمل مع الأطفال فور إتمام الضبط الأولي للقوقعة السمعية يتبعون مبدأ "البدء من الصفر" (Ling, 1998).

طريقة الفيربتونال "اللفظ المنغم لتدريب المعاقين سمعياً على النطق والكلام

وهي الطريقة المستخدمة في معهد الأمل بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية ومؤسس هذه الطريقة هو (بيتر جويرينا) يوغسلافي الجنسية وهو أستاذ لعلم الصوتيات بجامعة زغرب وبدأت الفكرة عنده عندما كان يدرس اللغة الفرنسية بجامعة السربون وأخذ يفكر بطريقة تجعل الأجانب يتكلمون اللغات الأخرى مثل أهلها، فتوصل إلى ضرورة أن يُنقى الصوت تماماً ليسمع بطريقة واضحة لكي يتمكن الفرد من النطق السليم، وتعتمد هذه الطريقة على استخدام البقايا السمعية مهما كانت ضئيلة ويتم تدريب وتأهيل الأطفال بحيث يمكن المخ من إدراك الحديث من خلال البقايا السمعية لكل طفل على حدة، والهدف من هذه الطريقة هو إدماج الأفراد المعاقين سمعياً بالمجتمع وإمكان الاتصال معهم من خلال الطريق الطبيعي وهو الكلام. وقد ارتكزت طريقة اللفظ المنغم على عدة نقاط هامة هي:

التردد: وهو عدد الذبذبات في الثانية الواحدة ويرمز له بـ Hz والتردد يحتوي على تردد عالٍ ومنخفض.

الشدة: وهي درجة علو الصوت أو انخفاضه ويرمز له بـ dB وقد أثبتت الدراسات أن أذن الإنسان حساسة للترددات من 10 هرتز إلى 20.000 هرتز كما وجد أن الترددات التي يمكن تميز أصوات الحديث بها تقع بين 3000 - 300 هرتز أما إيقاع وتنغم الحديث فيقع في الترددات المنخفضة ولهذا استغلت هذه الطريقة عناصر الحديث في تدريب المعاقين سمعياً وهي:-

1- الإيقاع والتنغيم. 2- الترددات. 3- الشدة.

4- الزمن. 5- الوقفة. 6- التوتر.

وعن طريق مقياس سمع المعوقين سمعياً يتم استغلال المجال الأمثل له للسمع حتى إذا أظهر أنه يعاني من صمم، فإن تعليم الطالب في هذه الطريقة يعتمد على العمل معه في:

1- **العمل الجماعي**: يكون داخل الصف فإلى جانب التعليم الأكاديمي يخضع الطالب لمدة ساعتين للتدريب على النطق والحوار من خلال الحصص الآتية:

الإثراء اللغوي: وفيها تستخدم المواقف والمناسبات وكذلك القصص الهادفة ذات الحوار البسيط لتدريب الطالب على النطق والمحادثة.

الحصص السمعية البصرية: وفيها تستخدم الأفلام السمعية البصرية وهي أعدت خصيصاً لتعليم الطالب المحادثة والحوار بحيث يقوم الطالب بتمثيلها وتطبيقها بكل حوارها في مواقف مشابهة لها في حياته اليومية.

التمارين الموسيقية: حيث خصص لكل صوت في اللغة عدة تمارين تساعد على إخراجه وتهذب نطقه خلال كلمات وجمل.

التمارين الجسدية: وهي تمارين يستغل فيها الجسد بحركات مدروسة تساعد على تهذيب الصوت وإخراجه سليماً عن طريق الوقوف على لوح مذبذب ينتقل من خلاله الصوت إلى بقية أعضاء الجسم بما فيها الأعصاب (ويتم تدريب الطالب في جميع الحصص السابقة تدريباً سمعياً بحيث يبعد وجه المعلم عن الطالب لعدة مسافات ومحادثته دون أن يرى حركة الشفاه).

2- **العمل الفردي**: حيث يتواصل تدريب الطفل في غرفة خاصة على النطق والكلام ويعمل معه فردياً اختصاصي علاج النطق مستخدماً المرشحات التي تعين في توصيل الصوت نقياً للطفل وقد صممت أجهزة للاستعانة بها عند تدريب المعوقين سمعياً في طريقة اللفظ المنغم والمتبعة في مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية وهي كالآتي:

1- جهاز سوفاج (1): وهو جهاز يستخدم في الصفوف مع موزع للصوت على عدد تلاميذ الصف الذي لا يتجاوز الثمانية تلاميذ مع سماعات مكبرة للصوت لتوصيل الصوت إلى المخ عن طريق العظم.

2- جهاز سوفاج (2): وهو يستخدم في التدريب على النطق الفردي، وتصحيح النطق مع سماعة ومذبذب، بالإضافة إلى مرشحات لتنقية الصوت سواء العالي أو المنخفض حتى يصل الصوت واضحاً ونقياً إلى مخ الطالب.

3- جهاز سوفاج بالأشعة تحت الحمراء: هو مثل جهاز سوفاج ولكن بدون أسلاك فعن طريق لبس الطالب للسماعة التي تلتقط الصوت من خلال مشعات مركبة على الحائط في أربعة أركان الصف، وهذا الجهاز يفيد في أنه يجعل الطفل حر الحركة ويتحرك بسهولة وبدون عائق الأسلاك، وخاصة في التدريب بالحركات الجسدية.

4- مني سوفاج: وهو جهاز سوفاج ولكن صغير يمكن حمله مع الطالب في المدرسة والبيت فيسهل حركة الطالب سواء في البيت أو المدرسة.

تقنية جديدة لتعليم الصم النطق

في قفزة جديدة في عالم تكنولوجيا المعلومات استطاع مجموعة من الباحثين من الولايات المتحدة وبريطانيا ابتكار شخصية متحركة ثلاثية الأبعاد، يمكنها مساعدة الأطفال الصم، وضعاف السمع في تطوير قدراتهم التخاطبية، حيث تقوم تلك الشخصية بتعليم الأطفال الصم كيفية فهم وإنتاج لغة منطوقة، فهي تعمل على نقل طريقة تعلم اللغة لهم، كما يمكنها مساعدة الأطفال في إصلاح عيوب النطق من أجل نطق اللغة بصورة دقيقة واضحة.

وقد أطلق الباحثون على تلك الشخصية اسم (بالدي) (Baldi)، ويقوم (بالدي) معلم التخاطب والمزود بفم وأسنان ولسان بتحريك ملامح وجهه بشكل دقيق ومتزامن مع صوت الكلام الذي يتم سماعه، والذي يمكن أن يكون تسجيلاً لصوت انسان أو صوت من أصوات الكمبيوتر، ويتميز (بالدي) بإمكانية تعديل البرنامج الخاص، ليناسب مستوى المتلقي ويتطور معه، ولينتقل به بسلاسة من مستوى إلى مستوى، أو يمكن أن يتم تعديله بحيث يقوم المعلم أو الآباء بإدخال الكلمات أو المقاطع التي يرى أن يتعلمها الطفل.

وقد بدأ التفكير في هذا الابتكار مع منتصف التسعينات، حيث كان هناك حلم بتطوير برامج لنظم اللغة المنطوقة وتعلمها وما يلزم هذا من تقنيات مختلفة، واستمر العمل لإنتاج وتطوير (بالدي) لمدة ثلاث سنوات تكلفت خلالها الأبحاث الخاصة به حوالي 1.8 مليون دولار، وقد ساعد على تطوير (بالدي) بشكل عملي وفعال تطبيقه كوسيلة تعليمية في إحدى مدارس الصم وضعاف السمع، وهي مدرسة School Tucker -Maxan حيث تم استخدامه للأطفال الصم الذين تم تحسين مستوى سمعهم إما بواسطة مضخم للأصوات أو وضع التصميم النهائي للبرنامج الخاص بـ(بالدي) وتطبيقاته المختلفة، وبمشاركتهم وفروا الباحثين تغذية راجعة Feedback حقيقية لنظام (بالدي) والذي ساعدهم في تلافي معظم العيوب التي ظهرت أثناء التطبيق التجريبي له في تصميمه النهائي.

وقد أوضحت التقارير الخاصة بالأطفال الذي تعاملوا مع (بالدي) والتي وضعها كل من معلميهم واختصاصي التخاطب تقدماً مثيراً في القدرات التعليمية والتخاطبية لهؤلاء الأطفال، وحيث إن (بالدي) شخصية تخيلية فهو لا يكل ولا يمل من التكرار، ولذا فهو يعطي الطفل إحساساً بالارتياح، ويهيئ له الفرصة للدراسة الدقيقة لحركات الوجه التي تنتج الأصوات المختلفة.

ويعد هذا أول برنامج يقوم بدمج تقنيات اللغة المختلفة لابتكار شخصية متحركة تقوم بتعليم النطق والتخاطب، فهو ينفرد بدمج كل من أساليب إدراك منطوق اللغة مع التراكيب المختلفة لها مع التقنيات الخاصة بحركة ملامح الوجه المصاحبة لتلك اللغة، ولكي يكون (بالدي) شديد الدقة في أسلوب النطق وحركة الملامح المصاحبة له، تم الاستعانة بقاعدة بيانات مكونة من عينات لغوية لأكثر من ألف طفل تم استخدامها لرصد أدق التفاصيل لطرق نطق الأطفال، حتى يمكن أن تكون حركة ملامح وجه (بالدي) دقيقة بالشكل الذي يجعلها مفهومة للمستخدمين الذين يقومون بقراءة الشفاه. وهكذا يمكن أن يكون (بالدي) العديد من التطبيقات سواء في تعليم النطق للصم وضعاف السمع أو في تعليم اللغات المختلفة أو في كشف عيوب النطق والقراءة لدى الأطفال والعمل على علاجها. (زيتون، 2003).

البرامج التربوية المعتمدة:

تختلف هذه البرامج حسب ارتكازها على اللغة المحلية (ولغة الإشارة أو كليهما وهي:

1- البرامج السمعية والنطقية والشفهية:

أ. **البرامج السمعية**: وتهدف إلى استعمال القدرة السمعية الباقية وذلك بتدريب المعوق سمعياً على استعمال المعينات السمعية وعلى التمييز بين الأصوات وتهدف إلى تأهيل المعوقين سمعياً وتدريبهم سمعياً (Stone, 1997).

ب. **البرامج النطقية**: معظم المعوقين سمعياً لا يسمعون أنفسهم، لذلك فهم بحاجة إلى من يساعدهم في تعلم مخارج الحروف وطريقة السيطرة على رنين أصواتهم وحجمها (Schirmer, 2001).

ج. **البرامج الشفهية**: لا تقتصر البرامج الشفهية (قراءة النطق) على قراءة الشفتين فقط، بل تشمل معرفة مضمون الكلام من خلال تعابير الوجه، وظروف الحوار، وحركة الشفتين واللسان والخدين والإشارات.

2- برامج التواصل المتكامل:

تركز هذه البرامج على التواصل المتكامل مع كل أفراد المجتمع، وذلك من خلال الدمج بين لغة الإشارة واللغة المحكية بدعم من اللغة المحكية بالإشارة ومن الطرق المعتمدة: تهجأة الكلمات بالأصابع، والتواصل بهذه الطريقة يستغرق وقتاً طويلاً لأنه بطيء. أمّا الطريقة الأكثر اعتماداً فهي استعمال لوح للتعبير يساعد الذين لا يعرفون لغة الإشارة على التواصل مع المعوق سمعياً من خلال الصور والكلمات.

3- البرامج الثنائية:

تركز هذه البرامج على تعليم المعوق سمعياً لغتين في وقت واحد: لغة الإشارة للتعبير المباشر واللغة العادية للقراءة والكتابة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى إيجابية البدء بلغة الإشارة ثم تعليم اللغة العادية وذلك لمساعدة المعوق سمعياً على التعبير (Prinz et al., 1996).

4- البرامج الاجتماعية:

وهي عبارة عن برامج لتعليم المعوقين سمعياً استراتيجيات تفكير بديلة لتحسين قدراتهم الاجتماعية وتخفيف مشاكلهم السلوكية ويمكن استخدام هذه البرامج من بداية مرحلة الروضة حتى الصف السادس.

وتهدف هذه البرامج إلى:

1- تعليم المعوق سمعياً مهارات تواصلية.

2- مساعدته على السيطرة الذاتية.

3- مساعدته على تخطي الإحساس بالوحدة.

4- تعزيز ثقته بنفسه.

البرامج التدريبية :Training Programs

1- البرنامج المتطور للسمع الناجح

(The Developmental approach to successful listening)DASL II

ويقوم هذا البرنامج على أساس التسلسل الهرمي وذلك لمساعدة الأطفال المعوقين سمعياً والكبار على تنمية واستخدام البقايا السمعية .Residual hearing وهو سهل التطبيق ويحدث التقدم في خطوات صغيرة لإفساح المجال للنجاح أمام الأطفال، كما يمكن المعلمين من وضع الخطط التدريبية الفردية للأهداف التعليمية، ويتضمن تدريبات تهيئ النجاح في تعليم مهارة الاستماع.

ويحتوي البرنامج التطوري على تسلسل هرمي للمهارات السمعية يتم تدريسها بصورة مختصرة من خلال جلسات التدريب السمعي الفردي.

ويقسم منهج البرنامج إلى ثلاثة أقسام:

1- الوعي للأصوات .Sound Awareness

2- الاستماع الصوتي .Phonetic listening

3- الاستيعاب السمعي .Auditory comprehension

ويتم تدريس المهارات السمعية في الأقسام السابقة في وقت واحد.

يعتبر) البرنامج المتطور للسمع الناجح - الطبعة الثانية - برنامجاً شاملاً وعملياً وتسهل متابعة نتائجه الخاصة بتطور مهارات السمع، وأثناء كتابة الطبعة الثانية من البرنامج كانت الطبعة الأولى قد طبقت في 54 ولاية وجميع مقاطعات كندا وغيرها من البلدان الأخرى في جميع أنحاء العالم.

تم اعداد برنامج DASLفي مدرسة هيوستون للأطفال الصم بواسطة ستاوت إختصاصي سمعيات وصوتيات، وويندل اختصاصي أمراض التخاطب / اللغة (Stout & Windle, 1992) وقد راجع الباحثان معلومات كثيرة سبق تطبيقها في برامج سمعية استخدمت في مراكز تعليمية متعددة لضعاف السمع من الأطفال.

وقد كتب البرنامج المتطور للسمع الناجح DASL خصيصاً للتدريب والتعليم السمعي للوالدين والمدرسين واختصاصي السمع والنطق ولضعاف السمع من جميع الأعمار.

يعتبر البرنامج التطوري للسمع الناجح برنامجاً سمعياً أعد بصورة متدرجة لمساعدة ضعاف السمع، من الأطفال والكبار، للاستفادة مما تبقى لهم من سمع، ويركز هذا البرنامج على التعليم الإيجابي وذلك بتدريب الطلبة على كل شيء يمكنهم سماعه ثم إدخالهم تدريجياً في أنشطة سمعية أكثر صعوبة.

إن كلمة "النجاح" هي مفتاح برنامج DASL، فالنجاح يبني الثقة ويسمح للطلبة من ضعاف السمع أن يفكروا ويقول لسان حالهم: "... أجل أني ضعيف السمع لكني أستطيع استخدام ما تبقى لي من سمع بوسائل عديدة.

إن الهدف الرئيسي من تطوير برنامج DASLهو مساعدة الطلبة على تنمية وتطوير ما تبقى لهم من سمع واستخدامه في حياتهم اليومية في المنزل والمدرسة وفي جميع المواقف والأماكن التي يعيشون فيها، وفي الطبعة الأولى للبرنامج DASLوضع وصفاً دقيقاً لمكان الاختبار والبيئة المحيطة وأعطي عدداً كبيراً من الأمثلة والأنشطة التي يمكن استخدامها داخل البرنامج وعلى الرغم من التأكيد على أهمية استخدام السمع خلال الحياة اليومية إلا أنه لم يعط أفكاراً ونماذج لتطوير المهارات السمعية بيد أنه في هذه الطبعة قد وضع كثيراً من الأفكار والمقترحات من أجل الاستفادة الطبيعية من السمع في حياة الطفل اليومية.

ويحتوي برنامج DASL على تسلسل هرمي للمهارات السمعية يتم تدريسها بصورة مختصرة من خلال جلسات التدريب السمعي الفردية.

ويعتقد مؤلفوا البرنامج أن هناك فروق في احتياجات السمع عند الأطفال لأنها احتياجات فردية مثل احتياجات النطق، ولذلك فإن احتياجات السمع تتطلب تعليماً فردياً محدد الأهداف والأساليب، ويجب تدريس النطق واللغة والسمع كوحدة واحدة لا تتجزأ بحيث يتم تطويرها وتنميتها لدى كل طفل بصورة منفردة، ويحقق منهاج البرنامج هذا الهدف، فمن خلال جلسات النطق والسمع الفردية يمكن تعليم المهارات طبقاً للمستوى الخاص بكل طفل، وفي النهاية ينجح جميع الأطفال في احراز المزيد من الثقة والمتعة السمعية الخاصة بكل طفل، فضلاً عن قضائهم وقتاً أطول في ممارسة أنشطة سمعية فعالة تفيدهم أثناء حياتهم اليومية.

هذا وقد أجرى تطبيق "البرنامج التطوري للسمع الناجح" DASLفي مدرسة هيوستون للأطفال الصم، في مقاطعة هيوستون بولاية تكساس، وقد طبقه معلموا المدرسة لمدة عام على الطلبة ثم طلب منهم إعداد تقرير كامل عن مدى تقدم الأطفال حتى يمكن تقييم النتائج الناجحة لبرنامج DASL في المدرسة وقد وافق جميع المدرسين بالإجماع في التقرير على أنه من خلال تعليم المهارات السمعية المنظمة للأطفال تم فهم الإمكانيات السمعية لكل طفل مع التركيز على تطبيقات سمعية ملائمة للطفل يقوم بتطبيقها في حياته اليومية، وكل قسم من أقسام المنهج يحتوي على قائمة هرمية متسلسلة من المهارات السمعية الفرعية للحصول على تقدم سمعي منظم من خلال تطبيق تلك المهارات في الثلاثة أقسام في وقت واحد، إلا أنه يوجد هناك تفاوت بين هذه الأقسام حسب قوة الكلام المسموع، وعوامل التباعد الصوتي ورسائل المنافسة والضوضاء الخارجية، فالقسم الأول وهو "الوعي بالأصوات" يزوّد بسماعة والذي يستخدم مع مكبر صوت لإدراك الأصوات وتميزها، والقسم الثاني "الاستماع الصوتي" المهارات السمعية لفاقدي السمع من الأطفال لتدريبهم على الاستماع إلى عناصر كلامهم وأصواتهم، وتتزامن مع برنامج تطور اللغة، وتتدرج من تعليم الطفل التمييز بين الأصوات الأساسية المتقابلة وذلك بصورة منفصلة ثم تتقدم به نحو المهارات التي تتمثل في الأصوات المتحركة والساكنة، وهكذا أما القسم الثالث وهو "الإدراك السمعي" وهو عبارة عن مهارات سمعية فرعية تعتمد على فهم وتقييم الصوت من خلال الاستماع إليه، ومن خلال الاستماع فقط للمحادثات، ويتم تغيير موضوعات هذه المحادثات التي يسمعها الطفل، عن طريق إنتاج أنماط الحديث كالأصوات والكلمات واللغة، حسب مستوى قدراته، ومهاراته السمعية النامية، وهذه خاصية هامة وجوهرية للبرنامج، وهي إنتاج الكلام واللغة مع مهارات السمع الفرعية.

2- منهج برنامج Miami Chats لتطوير المهارات السمعية لمستخدمي أجهزة زراعة القوقعة وأجهزة تعديل التردد وسماعات الأذن والأجهزة اللمسية السمعية.

أهداف وأغراض منهج ميامي :CHATS

يؤدي برنامج التدريبات على سماعات الأذن بأنواعها، إلى تطور لغة الكلام عند الأطفال الصم وضعاف السمع. ويعمل منهج CHATSكمرشد لتشجيع عملية السمع والنطق من خلال تغذية راجعة للسماعات ويتضمن المنهج عينات من الأنشطة، وعلى الأطباء والمدرسين استخدامها وابتكار أنشطة إضافية، ويمكن استخدام وتطبيق هذا المنهج وإدخاله في أي برنامج تعليمي مع استعمال السماعات.

يستخدم منهج Chats في تعليم الأطفال الصم وضعاف السمع من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة وما يليها، ومعظم برامج التدريب تشتمل على سلسلة من الأهداف والتي تساعد وتمكن الطفل من التعامل مع المعلومة الحسية وتطورها، وتتطور الأهداف السمعية من القدرة على تحديد الصوت، وتمييزه، وإدراكه حتى الوصول إلى القدرة على الفهم، كما يتضمن المنهج عدداً من برامج التدريبات التي تطبق مع استخدام الأجهزة السمعية اللمسية (Erber, 1982, Osberger, 1994, Stout &Windle, 1992) (Tactile). وهذه البرامج متسلسلة حسب تطورها بداية من تحديد الصوت إلى الإحساس اللمسي به ثم إدراكه.

ويتبع هذا المنهج برامج تدريبية متسلسلة حسب تطور الأهداف مع استخدام السماعة التقليدية، الجهاز السمعي اللمسي، وتحتوي على سبعة أهداف استقبالية وسبعة أهداف تعبيرية، وتركز الأهداف الاستقبالية على الوصول للأهداف الإدراكية بينما تركز الأهداف التعبيرية على الوصول إلى مرحلة النطق، وعلى الرغم من وجود ارتباط تبادلي بين الإدراك والنطق فقد تم تقسيم الأهداف، إلى أهداف استقبالية وأهداف تعبيرية، باستثناء القسم الأول وهو التمهيد للصوت Introduced to sound والقسم الأخير ألا وهو التعميم Generalizationحيث أن في كلاهما يحدث الدمج بين الإدراك والنطق كما في الجدول التالي، ويبدأ المنهج بمرحلة التمهيد للصوت ودراسته من خلال الأهداف الاستقبالية والتعبيرية.

جدول يوضح

أقسام الأهداف الرئيسية للغة الاستقبالية والتعبيرية لمنهج ميامي

أقسام الأهداف الرئيسية	
أهداف تعبيرية	أهداف استقبالية
A introduction to Sound التمهيد للصوت (A)	
B. أسس نطق الكلام	B. أسس إدراك الكلام
C. نطق الأنماط	C. إدراك الملامح
D. نطق الأصوات	D. إدراك الأصوات
E. نطق الكلمات	E. إدراك الكلمات
F. نطق الجمل	F. إدراك الجمل
G. التعميم	

والبند الذي يحتوي على التمهيد للصوت Introduced of Sound يعبر عن المراحل الأولى الإدراكية في حياة الطفل، ويحدث بها دمج بين الأهداف الاستقبالية ويعبر عنها بالإدراك، الأهداف التعبيرية ويعبر عنها بالنطق، أما بند التعميم فيشتمل على مهارات في استخدام الأنشطة الاستقبالية (Receptive) والأنشطة التعبيرية (Expressive) التي تم تعليمها أثناء التدريبات المختلفة. وهكذا يتضح أن الشكل العام للمنهج يبدأ بالتمهيد للصوت حيث يعبر عنه بالإدراك، والنطق وأخيراً التعميم.

ويلاحظ أن الأهداف الفرعية ضمن كل هدف عام مرتبة على هيئة تسلسل لتساهم في تطور المهارات السمعية واللمسية عند الأطفال.

وتتحقق هذه الأهداف من خلال الأنشطة لتحقيق التطور الإدراكي وتتضمن الأهداف الفرعية والمرتبة حسب تطورها على ما يلي: أهداف استقبالية وهي الإدراك - التميز - المعرفة - الفهم بالإضافة إلى هدفين آخرين عند قسم الهدف التعبيري (expressive) والأهداف مسلسلة حسب تطورها.

3- Auditory -Verbal Therapy for Parents and Professionals, Warren Estabrooks, (1991 - 1994).

برنامج وارين ايستابروكس للتدريب السمعي اللفظي للوالدين وللمهنيين:

اعتمد هذا البرنامج على تطبيق الأساليب والوسائل وتوفير الظروف التي تعزز أقصى

اكتساب للغة اللفظية من خلال الاستماع، وهذه اللغة اللفظية تصبح بدورها قوة أساسية في تنمية وتطور حياة الطفل الشخصية والاجتماعية والأكاديمية.

وهو برنامج في مجال تقنية المعينات السمعية والقوقعة السمعية الصناعية، يستمر في توفير إمكانات سمعية كبيرة لكل من يعاني من اعاقات سمعية حول العالم سواء الأطفال منهم أو البالغين، هذا إلى جانب التدريب السمعي اللفظي كونه علماً تطبيقياً له أهداف معيارية حيث يعتبر مرافقاً طبيعياً للتقنية الحديثة.

طبع هذا البرنامج بموافقة منظمة التدريب السمعي اللفظي العالمية Auditory verbal International (AVI) وهو يتبنى نفس المبادئ العالمية التي تحدد المتطلبات اللازمة لتحقيق الآمال، والتطلعات عن إمكانية تعليم الأطفال الصغار الصم وفاقدي السمع، ومن خلال استخدام البقايا السمعية لديهم وإن كانت ضعيفة جداً، باستخدام وسائل التكبير الصوتي، وبالتالي فاستخدام البقايا السمعية المكبرة يساعد الأطفال الصم وضعاف السمع على تعلم كيفية الاستماع وتحليل اللغة اللفظية ومن ثم الكلام.

الهدف من التدريب السمعي اللفظي هو تربية الأطفال الصم وضعاف السمع، لينمو ويكبروا في بيئة تعليمية ومعيشية طبيعية، مما يمكنهم أن يصبحوا أشخاص مستقلين بأنفسهم عاملين وفعالين في المجتمع، وفلسفة التدريب السمعي اللفظي تدعم الحق الإنساني للأطفال على اختلاف درجات إعاقاتهم السمعية، بحيث توفر لهم فرصة لتطوير القدرة على الاستماع واستخدام التواصل اللفظي ضمن نطاق الأسرة والمجتمع.

وقد اعتمد البرنامج على مهارات ومراحل الاستماع والكلام مثل الاستماع، الإدراك السمعي، الإنتباه، تحديد مصدر الصوت، تمييز الأصوات، الاستماع إلى ما يصدره الطفل من أصوات، مراقبة الأصوات، التسلسل، التحليل السمعي، الفهم والاستيعاب، الإستيعاب العالي المستوى.

وتوجد نسخة مترجمة إلى اللغة العربية بمركز جدة للنطق والسمع في المملكة العربية السعودية، عام 1999.

4- Schedules of Development in Audition Speech Language Communication for Hearing Impaired Infants and their Parents, Agnes H. Ling.

برنامج التطور في السمع والنطق واللغة والتواصل للأطفال المعوقين سمعياً وذويهم.

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير برامج وخدمات السمع والكلام واللغة والاتصال للأطفال الفاقدين السمع وتعليمهم الكلام. وقد قامت الحكومة الكندية الوطنية الصحية

بدعم هذا البرنامج من خلال التعاون مع المؤسسة الأميركية مؤسسة الكساندر جراهام بل، Alexander Graham Bell Association. الطبعة السادسة له كانت عام 1991.

ويشتمل البرنامج على المراحل التالية:

أ. الاستجابة للصوت ب. التمييز السمعي ج. سجل تطور الكلام

د. اللغة، الفهم والاستيعاب والتعبير هـ. التواصل.

ونظراً لعدم توفر برامج سمعية لفظية في اللغة العربية تطبق على الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن ولتتناسب واحتياجاتهم وثقافتهم وتتمشى مع التقدم العلمي والتقنيات الحديثة والتي نحن بأمس الحاجة إليها للعمل بشكل منظم وعلمي مدروس، توضع بين يدي العاملين وأولياء الأمور لتطبق كمناهج يسهل الرجوع إليها، وتربط بين السمع والكلام وذلك لتوظيف البقايا السمعية لدى الأطفال المعوقين سمعياً واستغلالها في حياتهم اليومية، لذا فقط رأت (الزين، 2004) ضرورة ملحة للبدء بمثل هذه البرامج المهمة وقد اعتمدت على البرنامج التطوري للإصغاء الناجح (The Developmental Approach to Successful Listening) DASL II

وقد قامت بتعريب وتطوير البرنامج التطوري للسمع الناجح، الذي يقوم على أساس التسلسل الهرمي وذلك لمساعدة الأطفال المعوقين سمعياً والكبار على تنمية واستخدام البقايا السمعية.

وبما أن الإعاقة السمعية إحدى الإعاقات المستهدفة من برامج التدخل المبكر لأن لها تأثيراً كبيراً على الطفل إن لم يتم التدخل في عمر مبكر، حيث تتطور هذه الإعاقة المبدئية إلى إعاقات ومشكلات متعددة تواصلية، ولغوية، واجتماعية، وانفعالية، وأسرية، ومهنية وتعليمية واجتماعية، فالتدخل المبكر يساعد في منع تطور هذه المشكلات الثانوية أو تخفيف حدتها، كما أنه يمكن الاستفادة من المرحلة الحرجة لتطور اللغة والكلام إلى أقصى درجة ممكنة، مما يساعد في المحافظة على التطور المتزامن للقدرات المختلفة للطفل، كما يساعد التدخل المبكر في تعليم الوالدين كيفية التعامل مع طفلهم وكيفية التغلب على المشكلات المختلفة التي تنشأ عن الإعاقة، كما أنه يخفف التكاليف المادية لعلاج وتأهيل الطفل في المستقبل (امام، 1995).

برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً:

تعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي تمكن الإنسان من تعلم اللغة والتطور اجتماعياً وانفعالياً بالإضافة إلى أنها تمكنه من الوعي بعناصر بيئته بالشكل الذي يخلق

نوعاً من التواصل بينه وبينها، لذا فإن أي خلل في الجهاز السمعي قد يعيق الفرد من تحقيق ذلك.

وباعتبار أن النمو اللغوي من أكثر الجوانب تأثراً بالإعاقة السمعية فلا بد من توفر برامج تدخل مبكر تمكن الأطفال المعوقين سمعياً من الاستفادة من كمية السمع المتبقية لديهم لتطوير لغة تساعدهم على التواصل بطريقة طبيعية وفعالة إلى أقصى حد ممكن، خاصة بوجود التقنيات الحديثة كأجهزة السمع القوية أو القوقعة المزروعة في الأذن الداخلية.

تهدف برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً إلى تصميم برامج تربوية خاصة لمرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى برامج تدريبية وإرشادية لأسر الأطفال المعوقين سمعياً، وخدمات مساندة متنوعة كالتدريب السمعي واستغلال البقايا السمعية المتبقية، والاستفادة منها بالإضافة إلى استخدام المعينات السمعية.

الأسس العامة لبرامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً:

1- التشخيص المبكر للإعاقة السمعية.
2- الاستفادة من البقايا السمعية للأطفال المعوقين سمعياً.
3- البدء بتصميم برنامج التدخل المبكر وتنفيذه بعد أن تتم عملية التشخيص مباشرة.
4- استخدام أفضل طرق التأهيل السمعي (كأجهزة السمع، وزراعة القوقعة).
5- إشراك الوالدين والأسرة في تطبيق البرنامج عن طريق تقديم نشاطات تدريبية لهم.
6- مساعدة الآباء في توفير بيئة مناسبة للاستماع.
7- الاستفادة من نشاطات الحياة اليومية في نمو الحصيلة اللغوية للطفل، هذا بالإضافة إلى خلق جو التواصل بين الطفل ومن حوله كالأخوة والأقران.

استراتيجيات برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً:

تشتق استراتيجيات برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً من عناصرها وأسسها العامة، حيث تعتمد تلك الاستراتيجيات على طرق التواصل الشفهي والتدريب السمعي للبقايا السمعية، بالإضافة إلى تدريب الأسرة على اعتبار أنها المعلم الأول والطبيعي للطفل المعوق سمعياً. فمن المؤكد أن برامج التدخل المبكر تعتمد أولاً وأخيراً على الأسرة على نوعية الخدمات التي يحتاجها الطفل والواجب تقديمها له.

وبالتالي يمكن تحديد هذه الاستراتيجيات كالتالي:

أ- التواصل الشفهي:

يتضمن هذا النوع من العلاج تعليمهم اللغة على اعتبار أن هؤلاء الأطفال قادرين على التعلم اللفظي إذا ما تم تدريبهم منذ البداية على اللفظ، ولذلك لسببين:

- جهاز النطق لديهم سليم.
- الغالبية العظمى من المعوقين سمعياً لديهم سمع متبقي ويعتمد التواصل الشفهي على استخدام البقايا السمعية، وذلك من خلال التدريب السمعي وتضخيم الصوت وقراءة الشفاه، ومن إيجابيات هذا الأسلوب أنه يمكن الشخص المعوق سمعياً، من التواصل مع الآخرين الذين يسمعون ويكون لديه دافع قوي لتعلم المهارات السمعية اللفظية.

ب- التدريب السمعي:

ويعتبر من الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال المعوقين سمعياً والذي يركز على الاستفادة من السمع المتبقي لدى الأطفال. ولذلك فهو يعتبر نقطة مثالية للتدخل المبكر نتيجة للدور الذي يلعبه في تطوير قدرة الطفل المعوق سمعياً على التحدث بالإضافة إلى دمجه في المدارس مع الأطفال العاديين.

ويتضمن التدريب السمعي تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال المعوقين سمعياً بالإضافة إلى قدرتهم على التمييز بين الأصوات وذلك عن طريق:

- تنمية الوعي بالأصوات.
- تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات العامة غير الدقيقة.
- تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات المتباينة الدقيقة.

ج- تدريب الأسرة:

المنزل هو البيئة الطبيعية لتعليم الطفل لذلك لا بد لأسرة الطفل المعوق سمعياً من توفير فرص التواصل للطفل في مرحلة مبكرة جداً وذلك من خلال تنشئته وتربيته في بيئة ناطقة متحدثة وعدم تجاهله (المريعي، 1417هـ).

وهكذا يمكن للأسرة أن تشارك وبشكل فعال في تدريب الطفل على السمع واستيعاب اللغة المنطوقة والتعبير عنها. ولإجراء تدريب على السمع، لا بد من إيجاد بيئة مناسبة في المنزل تراعي ما يلي:

1- التقليل من الضوضاء المحيطة بالطفل إلى أدنى حد ممكن.

2- جلوس المتحدث بجانب الطفل والتركيز على الأشياء التي يتم وضعها أمام الطفل.

3- الاقتراب من ميكرفون جهاز السمع من جهة الأذن الأفضل سمعا.

4- التلميح للطفل بأن يستمع وذلك بالإشارة إلى الأذن من أجل تنبيهه للاستماع إلى الرسالة الصوتية وغيرها من الأصوات الموجودة في البيئة المحيطة مثل (طرق الباب - رنين الهاتف - سماع الموسيقى ... الخ)، مع ضرورة ملاحظة سلوك المتحدث عنه أو النظر إلى الشخص المتحدث، أو أي سلوك يصدره كلغة الجسم، مع الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الطفل من حيث عمره ومرحلة النمو الخاصة به واختيار الأنشطة التي تحقق الأهداف المطلوبة.

5- توفير الألعاب التي تصدر أصوات.

6- تشجيع الطفل على تحديد اتجاه الصوت ومصدره.

7- استخدام لغة منطوقة غنية بالصفات فوق الصوتية (مثل تغيير نبرة الصوت، وإبطاء إيقاع الصوت، ونطق الكلمات الهامة بشكل أوضح من غيرها، مع زيادة التكرار للمفردات الجديدة، واستخدام جمل بسيطة وذات معنى من كلمتين إلى ثلاث.

8- الاستعانة بالوسائل المرئية والملموسة ليكون التدريب أكثر فاعلية.

تتطلب برامج التدخل المبكر الناجحة وجود فريق متعدد التخصصات من أجل خدمة الأهل والطفل، كما تتطلب التعاون بين المؤسسات المساهمة في العملية التشخيصية والعلاجية والتأهيلية. ويتكون فريق العمل من مجموعة من الاختصاصيين وهم:

- اختصاصي قياس السمع، الاختصاصي الاجتماعي.
- الاختصاصي النفسي، اختصاصي تطور الطفل.
- مدرس المدرسة العادية، الأطباء والاستشاريون.
- اختصاصي عصبي للأطفال، طبيب أطفال، أستشاري وراثة وغيرهم،
- اختصاصي تربية خاصة، والوالدين والأسرة.

نصائح وإرشادات عامة:

هناك بعض النصائح والإرشادات التي تساعد الأسرة على تنمية مراحل ما قبل الكلام عند الطفل، والتي تساعد أيضاً في تنمية المهارات الخاصة بالفهم والإدراك ومهارات التركيز والانتباه والجلوس، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لاكتشاف الطفل، وهي:

أولاً: تهيئة الجو المناسب للتخاطب الفعال مع الطفل وذلك بتأمين نمط ثابت من الروتين اليومي.

ثانياً: جلب انتباه الطفل:

قبل إعطائه أي توجيهات التأكد من أنه ينظر إليك ومستعد لاستقبال رسالتك، ومن

الضروري استخدام كلمات بسيطة وإشارات وصفية عند الحاجة لأنها تساعد على تحسين مهارات الانتباه للطفل.

ثالثاً: مساعدة الطفل على فهم الكلام:

وذلك بأن تكون بمستوى نظر الطفل عند التحدث معه، وتحدد الأشياء التي تتحدث عنها.

رابعاً: التكلم بكلام مناسب للموقف:

التحدث عن الأشياء التي تستثير حواس الطفل (السمع، النظر، الشم، اللمس، الذوق، لحظة وقوعها).

خامساً: مساعدة الطفل على تعلم الاستماع والاستماع لما يريد أن يقوله:

إظهار الإهتمام بما يصدره الطفل من أصوات وحتى لو كان غير واضح، مع لفت انتباهه لما يدور حوله من أصوات طوال اليوم، ومساعدته على ربط الصوت مع الصورة.

مثال: عند قولك الطفل باي ... باي تستخدم إشارة اليد.

سادساً: مكافأة الطفل على كل المحاولات التي يقوم بها للتحدث وتشجيعه على ذلك:

ويمكن مكافأة الطفل بالابتسامة له، أو الإيماء بالرأس، أو تكرار الصوت الذي تلفظ به، والاهتمام بما يقوله، والعمل على نطق ما قاله بصورة صحيحة دون القول له بأنه مخطأ، ويمكن زيادة مفردات الطفل من كلمة إلى كلمتين.

مثال: الطفل يقول: بابا، والأم تقول: بابا راح.

سابعاً: التحفيز ضروري لفهم اللغة وإنتاج الكلام:

يمكن استثمار فرص التحفيز اللغوي في نشاطات الحياة اليومية وتعليم الطفل اللغة من خلال سريره وأدوات المنزل والكتب الملونة ... الخ. كذلك يمكن عمل قاموس خاص بالطفل للصور بحيث يستمتع بالنظر إليه مرة تلو مرة، ويحاول التعرف على الصور من خلال الإشارة إليها أو تسميتها (فتيحة والناطور، 2001).

مثال: صور حيوانات عندما يشاهد الطفل صورة قطة يقول: ميو أو يمكن أن تطرح عليه والدته سؤال وتقول له: أين القطة وتشجع الطفل بأن يشير إليها.

الاعتبارات الأساسية لتطبيق البرنامج:

هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ليتم تطبيق برامج التدخل اللغوي المبكر للأطفال المعوقين سمعياً بشكل فعال، وهي:

1- إجراء فحص قياس السمع.

2- تشخيص حالة الطفل والتأكد من سلامة أجهزة النطق لديه وعدم معاناته من أي إعاقات أخرى.

3- تصنيف إعاقة الطفل السمعية وتحديد درجة فقدانه السمعي.

4- التأكد من أن الطفل هو ضمن الفئة المستهدفة في البرنامج.

5- إجراء دراسة حالة للطفل، والتأكد من قدرة الأسرة على المساعدة بشكل فعّال في تطبيق البرنامج.

6- التأكد من أن الطفل يقع ضمن المرحلة العمرية للفئة المستهدفة في البرنامج.

البرنامج العملي المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً

تعد عملية الاتصال جوهر استمرار الحياة الاجتماعية وتطورها، فالحضارة الإنسانية حافظت على بقائها وتطورها من خلال عملية الاتصال، وعملية التربية عامة تقوم على الاتصال الفعال، ونجاح الطلاب المعوقين سمعياً في تحقيق الاتصال الفعال مع المجتمع من حوله من الأهداف الرئيسية من وراء تربيته، وذلك لأن الإعاقة السمعية تؤدي إلى شعور المعوق سمعياً بالعزلة في حالة استسلامه لإعاقته، وانسحابه من أي تفاعل مع المجتمع، وتلك العزلة تكون أشد وطأة عندما لا يلتحق الأصم بالمدرسة ولا يحصل على أي قدر من التعليم المنظم، ولذلك يمكن القول أن التحدي الكبير الذي يواجه المعوقين سمعياً إعاقة شديدة يتمثل في كيف يتفاهمون فيما بينهم وكيف يتعلمون لغة المجتمع؟ وكيف يتصلون بمجتمع العاديين؟

فنتيجة لعدم قدرة الطفل المعوق سمعياً على مشاركة الآخرين بوسائل اتصالهم المختلفة، التي تعتمد في الأساس على القدرة السمعية وتمييز الأصوات والكلام، فهو غالباً ما ينعزل عن الجماعة ويبدو أنه لا تتاح له فرص التفاعل الاجتماعي والحصول على الخبرات الاجتماعية بصورة سليمة، وهذا يؤدي إلى تكوين شخصية انسحابية غير ناضجة انفعالياً واجتماعياً، ويزيد من ذلك إحساس الطفل المعوق سمعياً بالنقص والقصور والدونية والعجز، الأمر الذي يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي.

وبذلك يتضح أن عملية الاتصال نوع من التفاعل المتبادل حيث يكون سلوك الفرد بمثابة مثير لسلوك فرد آخر، ففي هذا النطاق نجد أن لغة الإشارة التي يستخدمها المعوقين سمعياً تشير إلى محتويات الفكرة (صديق، 2001).

ونظراً لأن هذا البرنامج موضوع لتنمية القدرات التواصلية العادية لهم فهو بالتالي

يركز على تعلمهم اللغة العادية بدلاً من لغة الإشارة باستخدام طرق التواصل الشفهي واستغلال القدرات السمعية المتبقية لديهم وذلك من خلال التدخل المبكر، وهذا ما سيحاول هذا البرنامج تحقيقه.

أهمية البرنامج:

وتتمثل أهمية برنامج التدخل اللغوي المبكر والمقترح، في:

تنمية وتطوير القدرات التواصلية لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

تنمية قدرة الأطفال المعوقين سمعياً على التواصل مع الأسرة والأقران العاديين.

تنمية قدرة الأطفال المعوقين سمعياً على اللعب والعمل مع الجماعة.

تنمية قدرة الأطفال المعوقين سمعياً الإدراكية والمعرفية بالشكل الذي يساعد على دمجهم في المستقبل وتحسين مستواهم الأكاديمي.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

صمم هذا البرنامج ليلائم حالات الأطفال المعوقين سمعياً الذين يعانون من فقدان سمعي من بسيط إلى متوسط، والذين تتراوح درجة فقدانهم السمعي ما بين (27 - 70) ديسبل. على أن يتم البدء بتطبيق البرنامج عليهم حال اكتشافهم وتشخيصهم عند الولادة، وتتحدد هذه المرحلة العمرية من (0 - 3) سنوات.

النموذج المتبع في البرنامج:

النموذج الذي يتبعه البرنامج في تنمية وتطوير القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً، هو نموذج التدخل في المنزل، حيث تتعامل هذه النماذج مع الآباء والأمهات فقط بوصفهم المعلمين الرئيسيين لأطفالهم. ولعل أهم فوائد هذا النوع من البرامج هو أنه يهيئ الفرص لحدوث التدريب في الوضع الطبيعي للطفل، وعلى الرغم من العبء الجديد الذي تضيفه على أولياء الأمور، حيث عليهم تحمل المزيد من المسؤولية التعليمية. فالأطفال الذين قدمت لهم خدمات التدخل المبكر أولاً في المنزل فقط، كان بإمكانهم الالتحاق بمراكز متخصصة بعد بلوغ السنتين.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك وفق العمر الزمني المحدد لهذا البرنامج ووفق ما تقتضيه برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعياً.

ورغم تركيز البرنامج على تحقيق هذا الهدف إلى أنه يساهم في تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف وهي:

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتي تشمل: مهارات الاستماع، والفهم، وتنفيذ اللغة.
- تنمية مهارات اللغة التعبيرية والتي تشمل: مهارات النطق، والكلام، والصوت واللغة.
- تطوير المهارات ما قبل الأكاديمية والمعرفية.
- استثمار القدرات السمعية المتبقية لدى الطفل.
- الحد من مشكلات الأطفال ضعاف السمع في المستقبل.
- العمل على دمج الأطفال ضعاف السمع في المدارس العادية في سن مبكرة.

مستويات البرنامج:

يقسم البرنامج إلى مستويين يحققان الأهداف العامة للبرنامج واللذان يمثلان كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، بحيث ينقسم كل مستوى منهما إلى عدد من الأهداف قصيرة للمدى تتناسب مع متطلبات الفئة العمرية المستهدفة من البرنامج، بحيث يسعى مطبقي البرنامج لتحقيقها بعد أن يتم وضع نشاط أو موقف تعليمي لكل هدف، بالإضافة إلى تحديد المواد المستخدمة والتقييم المتبع، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول يبين مستويات البرنامج والأهداف القصيرة المدى في كل مرحلة عمرية

الفئة العمرية	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية
0-6 شهور	1- أن يستجيب للأصوات غير الكلامية 2- أن يدير الطفل رأسه باتجاه الصوت 3- أن يبتسم لأمه عندما تداعبه	1- أن يعمل بعض الأصوات المتحركة 2- أن يعبر عن سروره وعدم سروره 3- أن يضحك بصوت عالي.
7-12 شهراً	4- أن يستجيب لأمه عندما تنادي عليه. 5- أن يتجاوب من كلمة "انظر". 6- أن يستجيب مع كلمة لا	4- أن يتلفظ مقاطع. 5- أن يقلد الكلمات التالية ماما وبابا ودادا 6- أن يرى الأشياء ويلفظ.
13-18 شهراً	7- أن يعطي اللعبة إذا طلب منه ذلك. 8- أن يشير إلى اربعة أجزاء من الجسم 9- أن يستجيب للأوامر البسيطة	7- أن يقلد الكلمات 8- أن يعمل أصوات على شكل أسئلة 9- أن يستخدم لفظ معين للأشياء.
19-24 شهراً	10- أن يشير إلى عشرة أجزاء من الجسم. 11- أن يستجيب للأوامر. 12- أن يتوقف عن اللعب بآلة الموسيقى عندما تتوقف الموسيقى.	10- أن يسمي الصور. 11- أن يربط كلمتين أو أكثر. 12- أن يشير إلى نفسه بالاسم أو الضمير.
25-30 شهراً	13- أن يشير إلى أشياء عامة. 14- أن يُميز الأشياء في الصورة. 15- أن يتبع التعليمات	13- أن يستخدم ضمائر الملكية. 14- أن يلفظ الأصوات والحروف الساكنة 15- أن يكرر الجمل البسيطة
31-36 شهراً	16- أن يميز الأشياء باستخدامها 17- أن يميز الأفعال 18- أن يميز أربعة من حروف الجر	16- أن يلفظ أحرف ساكنة أخرى 17- أن يتكلم ثلاث كلمات 18- أن يستخدم أحرف الجر.

الاعتبارات العامة لتطبيق البرنامج:

هناك بعض الاعتبارات والأسس التي يجب على الوالدين مراعاتها واتباعها أثناء تطبيق البرنامج وتدريب أبنائهم على تنمية مهاراتهم اللغوية والتواصلية وهي:

أولاً: القواعد الأساسية للاستثارة اللغوية قبل تطبيق البرنامج:

- إدراك منفذي البرنامج أن الأطفال يختلفون ويعيشون في بيئات مختلفة، ومن ثم لا بدّ أن تتواءم الأنشطة لكل طفل بمفرده.
- إدراك منفذي البرنامج بالصفات التي يجب أن يتحلى بها كالصبر والدراية والتصميم، حيث يقوم المدرب بمساعدتهم على ملاحظة إنجازات وتحصيل الطفل.
- حدوث الاستثارة اللغوية بشكل يومي.
- تكرار حدوث كل نشاط يومياً لمدة أسبوع تقريباً. ويجب أن تجرى الاستشارة في بيئة هادفة غير مقلقة كلما أمكن ذلك.
- تنفيذ الطفل للنشاط بشكل كامل بمساعدة الأسرة.
- الاستماع للطفل أثناء أدائه للنشاط.
- عدم إجبار الطفل على تنفيذ النشاط حين تنقصه الدافعية.
- مدح الطفل بطريقة يفهمها بالإضافة إلى إعطائه تغذية راجعة إيجابية (جوهانسون، 1999).

ثانياً: **القواعد الأساسية المتبعة أثناء تطبيق البرنامج:**

- مواجهة الطفل عند التحدث معه ومشاركته في الأشياء التي يراها أو يركز نظره عليها.
- إعطاء الطفل فرصة للتعبير عن نفسه بطريقته الخاصة.
- تقليد وتفسير أفعال الطفل والأصوات التي يصدرها.
- مراعاة الحالة العاطفية ومستوى الجهد الذي يبذله الطفل.
- تنظيم أنشطة تجذب الطفل مثل اللعب بالكرة، اللعب بالماء، البالونات.
- إعادة الرسالة التي حاول الطفل إيصالها بطريقة صحيحة.
- الاستمرار بالتحدث عن الموضوع الذي بدأه الطفل.
- تشجيع الطفل على المشاركة في الأعمال اليومية، وإعطاءه وقت كافي للمشاركة.
- استخدام الإشارات والإيماءات عند التحدث مع الطفل.

- التركيز على الكلمات القصيرة التي يستطيع الطفل تقليدها ونطقها.
- إضافة عبارات أطول ولكنها مفهومة لدى الطفل.
- تنويع المواضيع التي تتجدث بها الأم أو الأب مثلاً التحدث عن الأشخاص، الأحداث، الأشياء، الأماكن، الأفعال، المشاعر، الصفات.
- استخدام اللعب الخيالي كالدمى المتحركة.
- استغلال أنشطة الحياة اليومية الروتينية في تعليم الطفل (وقت الطعام، الذهاب إلى المرحاض، النوم).

تطبيق البرنامج:

يتم تطبيق البرنامج على الطفل من خلال إيجاد المواقف التعليمية وفق أهداف البرنامج قصيرة المدى والموضوعة بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطفل، حيث يتم تحديد المواقف التعليمية التي سيتم من خلالها تقديم النشاط للطفل، هذا بالإضافة إلى تحديد المواد المستخدمة لكل نشاط.

مقترحات عامة لتطوير القدرات اللغوية والتواصلية للأطفال المعوقين سمعياً:

هناك بعض الاقتراحات التي قد تساعد الأسرة والعاملين مع الأطفال المعوقين سمعياً على تنمية القدرات التواصلية واللغوية لهم، وهي:

أولاً: اتباع التعليمات اللفظية:

تعليم الطفل فهم ما يقال له تحديداً، واستجابته للأوامر البسيطة بشكل صحيح.

مثال: أعطني الكرة.

ثانياً: تقليد الأصوات:

تدريب الطفل على تقليد الأصوات والكلمات ويشمل على الخطوات التالية:

- زيادة اللفظ: اللفظ عبارة عن أي صوت يصدر من الأحبال الصوتية بشكل منظم، كالضحك والأصوات آ - با ... الخ، والهدف هنا هو زيادة تكرار هذه الأصوات ومن ثم تعزيز الطفل عندما يلفظها.
- جعل اللفظ تحت التحكم: والهدف أن يلفظ الطفل الأصوات خلال مدة زمنية معينة بعد قولها.
- تقليد الصوت: والهدف هو تقليد الطفل لأصوات محددة يستخدمها مستقبلاً ومن هذه الأصوات آ، ب ... الخ.

- تلقي الكلمات: وهنا يتعلم الطفل نطق كلمات تحوي الأصوات التي قلدها ومن هذه الكلمات ماما، بابا، باي ... الخ.
- تقليد النبرة وعلو الصوت: تعليم الطفل هذه المهارة من خلال عملية التشكيل واستخدام التوجيه اللفظي والإيماءات (ارفع صوتك) ومن ثم تعزيزه.

ثالثاً: التحدث مع الطفل:

للأم الدور الأكبر في تطوير لغة الطفل، فالوقت الذي تمضيه مع الطفل هو الأطول والأفضل لتعليمه المفردات الجديدة وإكسابه اللغة بالطريقة الطبيعية ومن الأمثلة على هذه الأوقات وأهمها:

- أثناء وجبات الطعام: خلال الجلوس على مائدة الطعام يمكن استخدام كلمات مثل، ساخن، بارد، رز ... الخ.
- أثناء ارتداء الملابس: تحدث الأم عما تفعله وتسمي أجزاء جسم الطفل وملابسه.
- اثناء الاستحمام: من خلال اللعب وقت الاستحمام ووضع الدمى والألعاب المائية والتحدث عن مفاهيم نظيف، متسخ ... الخ.
- أثناء مشاهدة التلفاز: ويجب استخدام التلفاز بطريقة صحيحة، والإشارة إلى أسماء الشخصيات، والألعاب بطريقة محببة، وتعتبر مشاهدة التلفاز فرصة لتعلم الطفل مهارة الإصغاء والاستماع.
- أثناء اللعب بالكمبيوتر: تتوفر عدد من البرامج التعليمية التي تحتوي على الرسومات والأصوات ويمكن سؤال الطفل عنها (أسمائها - ألوانها - أشكالها - أعدادها ... الخ).
- اللعب: حسب مراحل النمو المختلفة، وتكمن الاستفادة من الألعاب في:

1- تنمية قدرات الطفل الإدراكية.
2- تنمية مهارات الاكتشاف عند الطفل.
3- تنمية مهارات التواصل المختلفة.
4- تنمية وظائف اللغة المبكرة وتوسيع المفردات الوصفية عند الطفل.
5- ربط الكلمات مع بعضها البعض.

رابعاً: تذكر دوماً:

1- البدء دائماً من مستوى قدرة الطفل وأن تكون الأهداف واقعية.
2- ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند الأطفال فكل طفل له صفاته وقدراته المختلفة عن الأطفال الآخرين.

3- يحتاج الطفل إلى وقت للتعلم.

4- برنامج التدريب اللغوي برنامج قائم على الإكتساب، اكتساب اللغة من العالم المحيط بالطفل سواء داخل المنزل أو خارجه.

5- كلما كانت البداية مبكرة كلما كانت النتيجة أفضل.

6- التأكد من ملائمة المعينات السمعية لدرجة الفقدان السمعي للطفل.

7- مراجعة اختصاصي النطق أمر ضروري للمساعدة والمشورة والمتابعة العلاجية.

ضرورة التحاق الطفل بروضة مناسبة ومن الأفضل دمجه مع أطفال عاديين مع توفير خدمات مساندة لتلبية حاجاته الخاصة (فتيحة والناطور، 2001).

وفيما يلي جدول يوضح الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية من (0-36) شهر. ويتبع ذلك جدول يبين أداة تقييم فعالية البرنامج المقترح.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية (0-6) شهور

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: 1- أن يستجيب الطفل للأصوات غير الكلامية من خلال تغيير سلوكه.	سلسلة مفاتيح وجرس	1- إجعلي الطفل في وضع الاستلقاء. 2- اجلسي أمام الطفل وابدئي بمداعبته مستخدمة سلسلة مفاتيح. 3- في البداية احدثي صوت سلسلة المفاتيح أمام الطفل بحيث يستطيع أن يرى ما تقومين به. 4- احدثي صوت (جرس) بالقرب من أذني الطفل مرة يسار ومرة يمين واجعلي الصوت في البداية قريباً من الأذن وراقبي حركة جسم الطفل عند سماعه للصوت. 5- ابعدي صوت الجرس تدريجياً عن أذني الطفل إلى مسافة 12 بوصة تقريباً (30 سم).
الهدف الثاني: أن يدير الطفل رأسه باتجاه الصوت	جرس بنغمة ممتعة	1- ضعي الطفل على حجرك في وضع استلقاء. 2- اعملي صوت بالجرس بالقرب من أذن الطفل اليمنى بحيث لا يرى الطفل ما تفعلين. 3- إذا لم يدير الطفل رأسه باتجاه مصدر الصوت، فعليك أن تحركي ذقن الطفل برفق في الاتجاه الصحيح، وحركي الجرس في مجال رؤيته. 4- ساعدي الطفل أن يلمس (الجرس) ويتعرف عليه. 5- كرري التدريب بعد (30) ثانية.
الهدف الثالث: أن يبتسم الطفل لأمه عندما تداعبه	دمية من القماش - جرس - مكعب من القماش	1- ضعي طفلك فوق منشفة كبيرة. 2- ضعي بعض الألعاب من حوله. 3- اخلعي ملابس طفلك وابدئي بعمل تدليك لجسمه مستخدمة أصابعك. 4- مرري أصابعك على رأس الطفل / الأنف/ الفم/ الخدود / الجبهة / الأذن / الذقن / الصدر / الأذرع / البطن / الفخذ / الأرجل / مؤخرة الرأس / الظهر / باطن القدم / الأرداف. 5- بعد ذلك ابدئي باللعب مع الطفل بالدمية وذلك بأن تدغدغي بها أطراف قدميه أو استخدمي أصابعك لدغدغة أطرافه بلطف.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية (7-12) شهراً

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: أن ينظر الطفل للشخص الذي ينادي عليه	مكعب من القماش، جرس، دب	1- ضعي الطفل في حجرك، وأعطيه لعب صغيرة (مكعب) يلعب فيها، تأكدي بأن الطفل مستمتعاً باللعب. 2- يقوم شخص آخر (الأب) بالنداء على الطفل باسمه مرات عديدة وبصوت واضح ومعتدل. 3- إذا لم ينظر الطفل إلى موضع الصوت الذي يناديه، فعليك أن تقومي بتحول وجه الطفل برفق ناحية الشخص المتكلم.
الهدف الثاني: أن يستجيب الطفل لكلمة (انظر) وذلك بالاستدارة والنظر إلى جسم ما.	كتاب من القماش يحتوي على صور ممتعة كالحيوانات او الفواكه	1- اجلسي الطفل في مقعد خاص به واجلسي أمامه (وجهاً لوجه) 2- ضعي الكتاب أمام الطفل وافتحي الصفحات له. 3- عندما يكون الطفل منشغلاً بمشاهدة صفحة اشيري إلى الصفحة الثانية وقولي له (شوف). 4- كرري ذلك مع الطفل عدد مرات.
الهدف الثالث: أن يستجيب الطفل مع كلمة (لا)	التحف الموجودة داخل البيت - الأحذية - ابريق الشاي	1- عندما يقترب الطفل من أشياء خطرة (كابريق الشاي) ابعدي يديه او ابعدي الطفل نفسه عن الأداة. 2- قولي له بحزم لا مع استخدام إشارة (لا) برفع أصبعك السبابة وتحريكه يميناً ويساراً. 3- كرري ذلك مع الطفل كل مرة ترينه يسلك سلوك غير مناسب أو فيه خطورة عليه.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية (13-18) شهراً

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: أن يشير الطفل إلى ثلاثة أجزاء من جسمه (عين - فم - شعر).	مرآة كبيرة - دمية.	1- اجلسي أمام مرآة كبيرة تعكس صورتك كاملة (على مسافة متر تقريباً). 2- اجلسي طفلك أمامك بحيث يكون ظهره مستنداً عليك. 3- ابدئي بالغناء لطفلك أغنية دبدب - دبدب اللمس شعرك - اللمس شعرك وامسكي بيده وضعيها فوق شعره اللمس عينك - اللمس عينك وامسكي بيده وأشيري إلى عينه اللمس فمك - اللمس فمك وامسكي بيده وأشيري إلى فمه. 4- كرري كل مقطع عدد من المرات. 5- يمكن أن تدربي الطفل باستخدام دمية. 6- بعد ذلك ابدئي بطرح الأسئلة على الطفل أين فمك، أين عينك، أين شعرك ... الخ.
الهدف الثاني: أن يستجيب الطفل لأمر بسيط	لا يوجد	1- احملي الطفل ليودع والده عند خروجه بحيث يكون وجهاً لوجه مع والده وظهره مستنداً على صدرك. 2- يقول والد الطفل (باي) على سبيل المثال، ويرفع يده ويلوح له (باي). 3- قومي برفع يد الطفل وتحريكها يميناً ويسارا وتحدثي بالقرب من أذن الطفل (باي بابا) - (باي) 4- كرري ذلك مع الطفل عدد من المرات وفي كل مرة يخرج فيها والده من البيت. 5- شجعي الطفل على توديع والده بنفسه.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية (19 - 24) شهراً

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: أن يشير الطفل إلى 6-8 من أجزاء الجسم	لعبة + صورة + مرآة	1- أشيري أولاً على الأجزاء الثلاث السابقة التي يعرفها الطفل ثم ابدئي بالأجزاء الجديدة من جسمه وراعي أن تكوني بمستوى نظر الطفل أثناء تعليمه ليسهل عليه مراقبتك. 2- أشيري إلى الجزء الأول وراعي تزامن تسمية أجزاء الجسم مع الإشارة إليها ليسهل على الطفل إدراك اسم الجزء المشار إليه. 3- كرري الإجراء ثانية واطلبي من الطفل الإشارة إلى كل جزء من أجزاء جسمه السابقة بشكل منفرد وهو ينظر إلى المرآة، ومن ثم يطبق الإجراء ذاته على اللعبة. 4- قفي مع الطفل أمام المرآة ودعي الطفل يقلدك وأنت تسمي أجزاء الجسم التي تشيري إليها شرط أن تنتظري إلى أن يقوم الطفل بتقليدها. 5- استمري في تقديم أجزاء الجسم المتبقية بعد أن يتقن الطفل الأجزاء السابقة تدريجياً.
الهدف الثاني: أن يستجيب للأوامر البسيطة	ملعقة + كأس	1- ضعي أمام الطفل كأساً وملعقة وأخبريه باسم هذين الشيئين (كأس وملعقة). 2- أشيري إلى الملعقة وانطقي اسمها له في الوقت ذاته. 3- كرري العملية مع الكأس. 4- ضعي الملعقة والكأس أمامه ثم اطلبي منه أن يعطيك أحدها (أعطني الكأس مثلاً). 5- كرري الطلب أعطني حتى يفهم ذلك بالاستجابة الصحيحة.
الهدف الثالث أن يتوقف عن اللعب على آلة الموسيقى عندما تتوقف الموسيقى	لعبة تصدر موسيقى	1- ضعي أمام الطفل لعبة تصدر موسيقى، ودعيه يسمعها في البداية. 2- شغلي اللعبة وابدئي بالتصفيق وتحريك الرأس. 3- أوقفي عمل اللعبة ثم توقفي عن القيام بالتصفيف وتحريك الرأس. 4- كرري الإجراء أمام الطفل واطلبي منه تقليدك. 5- كرري الإجراء وراقبي الطفل.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية (25-30) شهراً

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: أن يشير الطفل إلى أشياء عامة	كرة + أثاث + غرفة + لعب + أدوات مائدة.	1- ضعي أمام الطفل 3 أشياء مختلفة (كرة، لعبة، ملعقة ..) على أن تقومي بتسمية كل منها أثناء وضعها على الطاولة. 2- كرري ذلك بأشكال مختلفة كأن تضعي هذه الأشياء في أماكن مختلفة من الغرفة بحيث يتمكن الطفل من رؤيتها ثم اسأليه (أين الكرة). 3- بإمكانك أن تبدئي بالأشياء التي يعرفها الطفل ومن ثم بالأشياء الجديدة عليه.
الهدف الثاني: أن يميز الطفل الأشياء في الصورة	قصة مصورة	1- اختاري قصة قصيرة تحتوي على عدد من الصور كصور بعض الحيوانات. 2- قصي القصة على الطفل يومياً قبل النوم. 3- أثناء قراءتك للقصة قومي بالإشارة إلى الصور التي ترغبين تعليمها له. 4- قصي القصة على الطفل يومياً ثم قومي بسؤاله عن صورة أو شكل معين في القصة واطلبي منه أن يشير إليه.
الهدف الثالث: أن يتبع الطفل التعليمات	لعبة + كرة + صندوق	1- قومي بوضع لعبة صغيرة في الصندوق أمام الطفل 2- اطلبي من الطفل التقاط اللعبة أو إخراجها من الصندوق. 3- اطلبي من الطفل القيام بوضع اللعبة في الصندوق مرة أخرى. 4- اطلبي من الطفل أن يضع الصندوق في مكان معين في الغرفة.

جدول يوضح

الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف لمستوى اللغة الاستقبالية للبرنامج

المقترح لتنمية القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً

في المرحلة العمرية (31-36) شهور

الهدف	المواد المستخدمة	النشاط المتبع لتحقيق الهدف
الهدف الأول: أن يميـــز الطفل الأشياء باستخدامها	كيسين أو علبتين 3 مكعبات صغيرة 3 كرات صغيرة	1- قومي باللعب مع الطفل عن طريق عرض بعض الأدوات والدمى من خلال سؤاله عن بعض استخداماتها. 2- تقمصي شخصية إحدى الدمى واسأليه (بماذا تنظف أسنانك؟) 3- دعيه يجيب على السؤال وكرري الإجابة. 4- إن لم يتمكن من الإجابة اجعلي دمية أخرى تجيب عليه واسأليه إن كان جوابها صحيحاً، ثم كرري الإجابة مرة أخرى.
الهدف الثاني: أن يميـــز الطفل الأفعال	صور للطفل	1- التقطي مجموعة من الصور للطفل وهو يقوم ببعض الأفعال (كالأكل، والنوم، واللعب، ومشاهدة التلفاز). 2- اعرضي الصور على الطفل وتحدثي عن كل صورة (انظر هنا كنت تلعب، وهنا ... الخ). 3- اطلبي منه أن يستخرج لك الصورة التي كان يأكل فيها مثلاً، ومن ثم الصورة التي كان يلعب بها. 4- كرري الإجراء حتى تتأكدي من أنه قد ميز الأفعال التي كان يقوم بها في كل صورة.
الهدف الثالث: أن يميـــز الطفل أربعة حـروف في، على، فوق، تحت.	صـنـدوق، دمـى علـى أشـكـال الحيوانات	1- ضعي صندوق أمام الطفل يوجد بداخله دمى على شكل حيوانات يمكن تركيبها بالأصابع. 2- دعي الدمى تتحرك على الصندوق، واخبري الطفل بأن الدمى الآن داخل الصندوق مثلاً ثم خبئيها واسأليه عنها. 3- كرري ذلك حتى يتقن الطفل المهارة. 4- دعيه يلعب معك. 5- لا تنتقلي إلى الحرف الآخر إلا بعد أن تتأكدي من أنه قد أتقن الحرف السابق.

ويبين الجدول التالي أداة تقييم فعالية البرنامج المقترح لتطوير القدرات التواصلية للأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية من (0-3) سنوات

الفئة العمرية	مستويات البرنامج وأهدافها		
	اللغة الاستقبالية	محاولتين من ثلاث	محاولة من ثلاث
0-6 شهور	1- أن يستجيب للأصوات غير الكلامية		
	2- أن يدير الطفل رأسه باتجاه الصوت		
	3- أن يبتسم لأمه عندما تداعبه		
7-12 شهراً	4- أن يستجيب لأمه عندما تنادي عليه.		
	5- أن يتجاوب من كلمة "انظر".		
	6- أن يستجيب مع كلمة لا		
13-18 شهراً	7- أن يعطي اللعبة إذا طلب منه ذلك.		
	8- أن يشير إلى أربعة أجزاء من الجسم		
	9- أن يستجيب للأوامر البسيطة		
19-24 شهراً	10- أن يشير إلى عشرة أجزاء من الجسم.		
	11- أن يستجيب للأوامر.		
	12- أن يتوقف عن اللعب بآلة الموسيقى عندما تتوقف الموسيقى.		
25-30 شهراً	13- أن يشير إلى أشياء عامة.		

ويعد ضعف التحصيل الأكاديمي للطالب المعوق سمعياً بالأساس مشكلة لغوية، ويعتمد على القدرة على التواصل مع الأشخاص الآخرين. وعموماً؛ يعاني الطالب المعوق سمعياً من تخلف أكاديمي شديد ناتج عن صعوبات في الفهم والتعبير الكتابي. فالإعاقة السمعية تؤثر سلبياً في المهارات اللغوية واللفظية. ويظهر هذا التأثير، بشكل واضح في مهارات القراءة؛ والكتابة؛ واللغة المنطوقة. ويمكن تنمية الأداء الأكاديمي للطفل المعوق سمعياً من خلال تلبية حاجاته التعليمية المتمثلة بتركيز المعلومات وتكرارها؛ وتحديد التوجيهات واختصارها؛ وتقديم المثيرات الحسية الجذابة التي يسهل إدراكها من خلال الحواس النشطة؛ وتفريد التعليم؛ وتلقي التعليم في مجموعات صغيرة؛ وخفض سرعة عملية التعليم؛ وتقديم التعزيزات المستمرة؛ وتنويع الأنشطة القصيرة الملائمة للقدرات والميول (Gearhart and Weishahn, 1994) ونظراً لإمكانية تنمية الخصائص المعرفية للطفل المعوق سمعياً، من خلال تحديد احتياجاته التعليمية وتلبيتها، وتعريضه لأكبر عدد ممكن من الخبرات اللغوية، فقد وجدت برامج لتنمية قدراته المعرفية، التي كان لها الأثر الإيجابي الملحوظ في توسيع مدى ذاكرته، وتوسيع نطاق استيعابه؛ وتعميق دائرة تطبيقه للمفاهيم التي تعلمها في حل مشكلاته والمواقف الجديدة التي يقابلها في حياته (مطاوع، 2002). لكن ما يؤخذ على هذه البرامج اهتمامها بالكلمات القصيرة أكثر من الجمل والفقرات الطويلة، وبالمثيرات غير اللغوية أكثر من المثيرات اللغوية.

ويعزى ضعف التحصيل الأكاديمي للطفل المعوق سمعياً إلى إعاقته السمعية التي تؤثر في مجمل خصائصه النمائية، وتحديداً اللغوية والمعرفية منها (ثابت، 2002). حيث تكون فرصة الطالب المعوق سمعياً محدودة في السماع من مصادر صوتية متنوعة. وهذا يؤدي إلى نقص في الخبرات، ويؤثر سلباً في تشكيل قواعد اللغة، والمعرفة، والكلمات، ونمو المفردات. ويشكو الطالب المعوق سمعياً من عدم القدرة على فهم الكلام. وتبرز المشكلة في عدم تمكن الطالب المعوق سمعياً من فهم الكلمات؛ لأن الفقدان السمعي يشوه الإشارات الصوتية، ويتداخل ذلك في معالجة المعلومات السمعية المستقبلية. وقد أشار مورز (Moores, 1996) إلى أن الطالب المعوق سمعياً هو تلميذ لا توجد لديه محددات لقدراته المعرفية. ولا لتجسيدها عملياً، وذلك من خلال تطبيقها على عينة من الطلبة المعوقين سمعياً الذين يدرسون في بعض المدارس الحكومية في الأردن، ولمساعدة هؤلاء التلاميذ على زيادة مستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، وتحسين مستوى نظرتهم لذواتهم التعليمية، وذلك من خلال تطوير مهاراتهم في التعبير الكتابي بواسطة برنامج مقترح يراعي احتياجاتهم التعليمية.

وهدفت (حسونة، 2005) في دراستها "تقييم فاعلية برنامج تعليمي في تطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي في محافظتي العاصمة والزرقاء، وأثره في مستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم"، ويظهر ذلك فيما يلي:-

البرنامج التعليمي لتطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي

1: أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

1: تطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي.

2: زيادة مستوى تحصيل التلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي في مهارات التعبير الكتابي، وذلك من خلال تدريبهم عليها بطريقة التعلم النشط.

3: تمكين التلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي من اتقان مهارات التعبير الكتابي بشكل مرتفع.

4: تحسين مستوى ومفهوم الذات الاكاديمي لدى التلاميذ المعوقين سمعياً.

2: محتوى (مكونات) البرنامج:

يتألف البرنامج من ثلاثة مكونات (مستويات) تعليمية مهارية، احتوت على ثلاثين مهارة، منها عشر مهارات من المستوى الأدني، وعشر مهارات من المستوى المتوسط، وعشرة مهارات من المستوى المتقدم.

3 : بناء قائمة المهارات التعبيرية:

قامت الباحثة بإعداد القائمة وتقسيمها إلى ثلاثة مستويات متدرجة في الصعوبة، واستمدت عملية بناء القائمة من المصادر المتمثلة في الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البرنامج، والمراجع ذات العلاقة بالتلاميذ المعوقين سمعياً من حيث أساليب تدريبهم على المهارات الكتابية، والاختبارات التي تم استخدامها وبصورة فعلية على التلاميذ الذين التحقوا ببرنامج مهارات التعبير الكتابي. واستكملت الباحثة عملية اعداد القائمة بالإجراءات المتمثلة في صياغة (30) مهارة تساعد على تحديد مستوى أداء التلاميذ، وصياغة كل مهارة في عبارة لغوية محددة تمثل السلوك الكتابي الذي يتوقع أن يظهره التلميذ عندما تتاح له فرصة التعبير الكتابي باستعمال هذه المهارة، وتحديد سلم معياري يتراوح ما بين ٢ وصفر لكل مهارة يتقنها التلميذ (بمفرده أو بمساعدة أفراد

مجموعته) شريطة أن يقوم بعملية تقدير الدرجات معلمين اثنين كل بمفرده، وتنظيم المهارات بشكل متسلسل حسب مستوى تدرجها، وبناء فقرات الاختبارات القبلية والآنية (مجالات التعلم النشط) والبعدية على أساس قائمة المهارات التعبيرية.

برنامج تطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي

اولاً: مهارات مستوى الكتابة الأدنى:

1: مهارة كتابة كلمات مستدعاة من الذاكرة حول مجالات محددة:

1: النشاط: توليد دلالات الكلمات الموجهة تحت الضغط .

2: وصف النشاط: يصطف التلاميذ بشكل دائرة، وترمي المدربة على واحد منهم لفة صوف، وتطلب منه أن يرمي اللفة على من يرغب من زملائه في الدائرة شريطه أن يقول له هذا الزميل ما لديه بكلمة واحدة عما يعنى له المجال الأول الذي ذكرته المدربة (صف)، وعلى أن يقوم الزميل بعد قوله برمي اللفة على زميل آخر، وهكذا الأمر حتى تطال العملية كافة الزملاء، حسب المجالين الآخرين اللذان ذكرتهما المدربة (دكان، مستشفى)، وفي هذا الحال تكون المدربة تكتب على اللوح الأسود ما يقوله التلاميذ، وبعد إتمام التلاميذ للعملية، تقوم المدربة بتعريف التلاميذ بأن لكل مجال عدد كبير من الكلمات (المفاهيم) المرتبطة به.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قيام كل تلميذ من أعضاء المجموعة بذكر كلمة واحدة على الأقل لكل مجال، وعلى أن تكون كافة الكلمات مدونه على اللوح الأسود بخط المدربة.

2: **تكوين جمل وتراكيب لغوية صحيحة من كلمات مبعثرة في ضوء مقدمات معطاة.**

1: النشاط: إعادة ترتيب الكلمات وتكوين الجمل الصحيحة.

2: وصف النشاط: تطلع المدربة على شهادات التلاميذ للفصل الثاني من العام الدراسي2003/2002، وتقوم بتوزيع التلاميذ إلى مجموعتين حسب مستوياتهم التحصيلية في اللغة العربية، وعلى أن تكون كل مجموعة مؤلفة من ثلاثة تلاميذ منهم واحد ذو مستوى جيد وواحد ذو مستوى متوسط وواحد ذو مستوى ضعيف، وبعد ذلك تسلم كل مجموعة ورقة مكتوب فيها ثمان كلمات متفاوتة في ترتيبها (على، اللحم، السوق، شوى، احمد، من، اشترى، النار)، وذلك ليقوم التلاميذ في كل مجموعة بترتيب الكلمات منطقياً وتكوين ثلاث جمل منها، وعلى أن تبدأ الجملة الأولى بكلمة

اشـترى.....، والثـانيـة بكلمـة شـوى...، والثـالثـة بكلمـة احـمـد...، وبعـد أن تكمل المجموعات الواجب المكلفة به، يختار أعضاء كل مجموعة مقررهم لاستعراض ومناقشة نتائج عملهم أمام زملائهم، وبعد ذلك تقوم المدربة باستعراض الأسلوب الذي اتبعته في ترتيب الكلمات وتكوين الجمل الصحيحة.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاث جمل صحيحة مشتقة من كلمات مرتبة منطقياً.

3: الإجابة المكتوبة عن الأسئلة التي تدور حول مواقف اجتماعية مألوفة.

1: النشاط: تمثيل أدوار المواقف الاجتماعية المألوفة.

2: وصف النشاط: تحضر المدربة قائمة بثلاثة مواقف اجتماعية مألوفة للتلاميذ، وذلك مثل تحية الزميل، وزيارة المريض الراقد في المستشفى، والجلوس إلى مائدة السفرة لتناول الطعام، وتشرحها للتلاميذ، وبعد ذلك تطلب من كل اثنين من التلاميذ أن يلعبوا أدوار كل موقف حسب السيناريو المعد مسبقاً. وسيناريو الموقف الأول تلميذ يدخل إلى غرفة الصف ويقول (السلام عليكم أو صباح الخير) ويرد عليه زميله أو زملاءه (عليكم السلام أو صباح النور)، وسيناريو الموقف الثاني تلميذ يذهب إلى المستشفى لزيارة زميله المريض ويقول له (سلامتك) ويرد عليه (الله يسلمك من كل مكروه أو شكراً لك على هذه الزيارة)، وسيناريو الموقف الثالث تلميذ يجلس إلى مائدة السفرة وحوله أفراد أسرته ينظرون إليه ويقول لهم (يا افراد اسرتي تناولوا الطعام)، ويردون عليه (هيا انت ايضاً تناول الطعام معنا).

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بإجابات أسئلة تدور حول تحية الزميل وزيارة المريض والجلوس إلى المائدة، وبمعدل إجابتين لكل موقف.

4: إكمال الناقص من جمل معطاة بدلالة السياق:

1: النشاط: إكمال الجمل الناقصة المعطاة بدلالة السياق:

2: وصف النشاط: تسلم المدربة التلاميذ في كل مجموعة ورقة مكتوب في أعلاها ثلاث جمل ناقص من كل منها كلمة (يشرب.. الحليب، يقرأ.. الكتاب، يجلس... إلى مائدة السفرة)، وفي أسفلها ثلاث كلمات (احمد، محمد، محمود) تكمل كل منها الفراغ في كل جملة أو في كل الجمل. وبعد أن يفرغ التلاميذ في المجموعات من العمل، يطلب منهم اختيار مقررهم لاستعراض ومناقشة نتائج عملهم، ويلي ذلك مباشرة قيام المدربة باستعراض نتائج عملها في إكمال الجمل الناقصة المعطاة بدلالة السياق.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاث جمل ناقصة معطاة بدلالة السياق.

5: تحويل صيغة جملة مكتوبة من المذكر إلى المؤنث بدلالة كلمات معطاة.

1: النشاط: التحويل من المذكر إلى المؤنث:

2: وصف النشاط: تلقي المدربة درساً على التلاميذ حول صيغ التذكير والتأنيث وإجراءات تحويل هذه الصيغ، وبعد ذلك تطلب من التلاميذ أن يتوزعوا إلى مجموعتين كما اعتادوا، وتسلم كل مجموعة ورقة مكتوب فيها جملة (شرب احمد الحليب) لغاية استبدال كلمة (احمد) بكلمة (منى) وتغيير باقي الكلمات في الجملة، وبعد أن ينتهي التلاميذ في المجموعتين من العمل، يطلب منهم اختيار مقررهم لاستعراض ومناقشة عملهم.

3 مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: جملة مكتوبة محولة من المذكر (شرب احمد الحليب) إلى المؤنث شربت منى الحليب.

6: الإجابة بجمل تامة عن أسئلة بدلالة الصورة.

1 النشاط: صورة صاحب المكتبة.

2: وصف النشاط: تسلم المدربة كل مجموعة صورة (لصاحب مكتبة وحوله أشخاص منهم رجل وابنه يطلبان شيئاً من صاحب المكتبة)، وورقة (مكتوب فيها ثلاث أسئلة تتعلق بالصورة: كم شخصاً في الصورة؟، ما مهنة العامل في الصورة؟، لماذا جاء الرجل وابنه إلى صاحب العمل؟)، وبعد ذلك يطلب التلاميذ في كل مجموعة التمعن بالصورة والإجابة عن الأسئلة لمدة عشر دقائق.

3: مدة النشاط، (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم، قائمة بإجابات ثلاث أسئلة.

7: الوصف بجمل تامة لما يقوم به صاحب مهنة مألوفة:

1: النشاط: المعلم والتعليم.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بالتحدث عن أهمية المهن، وتختار واحدة من هذه المهن (التعليم) وتسلط الضوء على ما يقوم به صاحب هذه المهنة (المعلم)، وبعد ذلك تطلب من التلاميذ أن يتوزعوا إلى مجموعتين حسب ما اعتادوا، وتسلم كل مجموعة ورقة

مكتوب فيها ثلاث مهن (شرطي مرور ينظم حركة المركبات في الشارع، حداد يصنع باب، نجار يصنع خزانة)، لغاية كتابة جملة واحدة حول ما يقوم به كل صاحب مهنة من هذه المهن، وعلى أن يقوم مقرر كل مجموعة باستعراض ومناقشة نتائج عمل مجموعته.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاث جمل صحيحة توضح طبيعة الأعمال التي يقوم بها كل من شرطي المرور والحداد والنجار.

8: اكمال جمل ناقصة تدور حول معلومات وبيانات شخصية.

1: النشاط: الحديث المكتوب عن نفسي.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بالحديث عن نفسها من خلال كتابة اسمها من اربع مقاطع، ومكان ولادتها، ومنطقة سكنها، ومستوى تعليمها، وتخصصها العلمي، والأشياء التي تحبها على اللوح، وبعد ذلك تطلب من كل تلميذ ان يتحدث عن نفسه من خلال كتابته لورقة فيها ست كلمات (اسمي.............، ولدت..............، اسكن........، أدرس.........، أحب..............، أكره.............)، وتناقشه فيها على اساس قدرته في صياغة ست جمل صحيحة.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة معدة من كل تلميذ بست جمل صحيحة تبدأ بكلمات مألوفة مثل اسمه، ومكان ولادته، واسم مدرسته، والاشياء المحببة والمكروه له.

9: ترتيب الجمل المبعثرة في ضوء العلاقات القائمة بينها:

1: النشاط: نهض حاتم من السرير.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بقراءة أربع جمل مبعثرة (وجد أمامه والدته، نهض حاتم من السرير، بيدها كوب من الحليب، في تمام الساعة السادسة صباحاً، قال لها صباح الخير يا والدتي)، وتشرح إلية الترتيب المنطقي لهذه الجمل في ضوء العلاقات القائمة بينها، ومن ثم تطلب من التلاميذ في كل مجموعة التعامل مع أربع جمل مبعثرة قائمة لغاية ترتيبها في ضوء العلاقات بينها (وجدت أمامها والدتها، نهضت فاطمة من السرير، بيدها كوب من الشاي، في تمام الساعة السادسة والنصف صباحاً، قالت لها صباح الخير يا والدتي وشكراً لك على تحضير الشاي).

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بها أربع جمل مرتبة في ضوء العلاقات القائمة بينها.

10: الإجابة بجمل تامة عن أسئلة تدور حول أسرة التلميذ.

1: النشاط أسرة التلميذ محمد.

2 وصف النشاط: تطلب المدربة من أحد التلاميذ أن يأتي إلى جانبها وتطرح عليه ثلاث أسئلة (ما أسمك؟، ماذا يعمل والدك؟، ما رقم هاتف منزلك؟) لغاية تكوين جمل تامة منها (اسمي محمد أحمد محمود، يعمل والدي معلم في مدرسة الرجاء للبنين، رقم هاتف منزلي 555555)، وبعد ذلك تطلب من كل تلميذين أن يقوما بالعملية مكتوبة على أساس واحد منهم سائل والآخر مجيب.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: ثلاث قوائم مضمنة بثلاث جمل لكل منها، وبمعدل قائمة واحدة لكل تلميذين.

ثانياً: مهارات مستوى الكتابة المتوسط.

1: إنشاء جملة تامة صحيحة حول حدث مصور:

1: النشاط: صور آمال:

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بتوزيع التلاميذ إلى مجموعتين وتسلم كل مجموعة ثلاث صور لطفلة تدعى آمال ، في الصورة الأولى (آمال تقرأ قصة حاتم)، وفي الصورة الثانية (آمال تشاهد التلفزيون)، وفي الصورة الثالثة (آمال تلعب مع إخوانها)، وبعد ذلك يطلب من التلاميذ في كل مجموعة التشاور فيما بينهم لإعداد ورقة فيها ثلاث جمل، بمعدل جملة واحدة عن العمل الذي تقوم به (آمال) في كل صورة، وبعد أن يفرغ التلاميذ من العمل، يطلب منهم اختيار مقررهم لاستعراض ومناقشة نتائج عملهم أمام زملائهم.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاث جمل تعبر عن الأعمال الواردة في الصور.

2: تكوين عدة جمل وتراكيب صحيحة من كلمات مبعثرة.

1 النشاط: أكل الدجاج:

2 وصف النشاط: تستعرض المدربة سبع كلمات (الدجاج، ثم، أمي، قبل، الطهي، نأكل، تنظيف)، وتطلب من التلاميذ في كل مجموعة التشاور فيما بينهم لتكوين ثلاث جمل (تنظف أمي الدجاج قبل الطهي ثم نأكل، أمي تنظيف الدجاج ثم نأكل، امي قبل الطهي تنظف الدجاج ثم نأكل)، وبعد استعراض مقرري المجموعتين تقوم المدربة

باستعراض الآلية الصحيحة لتكوين الجمل ولتراكيب الصحيحة من الكلمات المبعثرة.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بعدة جمل وتراكيب صحيحة من سبع كلمات مبعثرة.

3: صياغة الأسئلة حول موضوع معين.

1: النشاط: أسئلة الأسرة.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بتخيل أسرة تلميذ يدعى محمد وتلقي ثلاث أسئلة على محمد (أين تسكن أسرتك يا محمد؟، ماذا يعمل أبوك يا محمد؟، ما رقم هاتف منزلك يا محمد؟)، وتطلب بعد ذلك من كل تلميذ أن يتخيل صديق له ويطرح عليه مثل هذه الأسئلة شريطة أن تكون مكتوبة.

3 مدة النشاط: (25) دقيقة.

4 مؤشر التقييم: قائمة بالأسئلة التي يطرحها كل تلميذ على الصديق الذي تخيله.

4: إكمال الأسئلة الناقصة حول إجابات معطاة.

1: النشاط: فوز فريق المريخ.

2: وصف النشاط: تستعرض المدربة فقرة (نظمت دولة واحدة في شهر نيسان من عام 2200 دوري لكرة القدم وفاز فريق المريخ في بطولة الدوري)، وتطلب من التلاميذ في كل مجموعة كتابة ثلاث أسئلة صحيحة أجابتها في الفقرة (من، أين، ماذا).

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاث أسئلة صحيحة إجابتها في الفقرة المعطاة.

5: كتابة الجمل والعبارات الصحيحة حول المواقف المألوفة المعطاة.

1: النشاط: احمد يسير جانب الشارع.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بسرد قصة احمد وهو يسير جانب الشارع للابتعاد عن خطر المركبات، وبعد ذلك تطلب من كل تلميذ أن يكتب ما يريد قوله (جملة، عبارة) لأحمد وهو يسير جانب الشارع.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بجمل وعبارات صحيحة حول أحمد وهو يسير جانب الشارع.

6: ترتيب الجمل المبعثرة المستخلصة من قصة قصيرة.

1: النشاط: الشاطر حسن.

2: وصف النشاط: تقرأ المدربة النص وتطلب من التلاميذ في المجموعتين ترتيب الجمل الواردة فيه لغاية تكوين قصة قصيرة منه (جاء إلى البيت، الشاطر حسن، يشعر بالألم، فذهب إلى والدته، أرسلته والدته إلى الطبيب، ثابر على اخذ الدواء، ووصف له الدواء اللازم حتى شفي)، ومن ثم تختار كل مجموعة مقررها لاستعراض نتائج عملها.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

.4: مؤشر التقييم: قصة قصيرة مشتملة على جملها الصحيحة.

7: كتابة الأسئلة المتنوعة الموجهة لصاحب مهنة مألوفة.

1: النشاط: مقابلة البقال.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة باصطحاب التلاميذ بزيارة البقال المجاور للمدرسة، وتطلب من كل واحد منهم كتابة ثلاث أسئلة لتلقى على البقال أثناء مقابلته.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بالأسئلة المكتوبة التي ألقاها التلاميذ على البقال.

8: إكمال الحوار بالجمل في ضوء مقدمة معطاة:

1: النشاط: المعلم والطالب.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بقراءة فقرة (زيد في الصف الخامس أساسي، جاء إلى المدرسة متأخرا و لا توجد حقيبته المدرسية معه، والتقى به المعلم حسين ودار بينهما حوار قصير)، وتطلب من التلاميذ في المجموعتين أن يتخيلوا ويكملوا الحوار.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بحوار قصير على أن لا يقل عن سبع أجزاء.

9: إكمال قصة مفتوحة النهاية بثلاث جمل مترابطة:

1: النشاط: كعك العيد:

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بقراءة القصة التالية (اشترت والدتي الطحين والسمن والسميد والتمر، وعملت من هذه المواد عجينه الكعك، وصباح يوم عيد الفطر السعيد ......)، وتطلب إكمال القصة بما لا يقل عن ثلاث جمل قصيرة شريطة أن يكون لها نهاية مناسبة وعلى أن يقوم مقرر كل مجموعة باستعراض نتائج عمل مجموعته.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقيم: قصة مكتملة النهاية.

10: الجمل المترابطة حول الأحداث الممارسة يومياً.

1: النشاط: الأحداث المتابعة:

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بكتابة فقرة من تعبيرها تضم الأحداث المتتالية التي تقوم بها كل يوم في بيتها قبل ذهابها إلى العمل، وتطلب من كل تلميذ أن يكتب مثلها عن نفسه.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بالأحداث اليومية المتابعة كما يدركها التلميذ.

ثالثاً: مستوى الكتابة المتقدم.

1: توليد الصيغ المحتملة من جملة لغوية معطاة:

1: النشاط: عبد الرحمن في السوق:

1:: وصف النشاط: تستعرض المدربة جملة اشترى عبد الرحمن من السوق الخضار والفاكهة، وتطلب من التلاميذ في المجموعتين اشتقاق ثلاثة تراكيب لغوية صحيحة، وبعد ذلك تناقشهم في عملهم وتعرفهم بالطريقة الصحيحة للاشتقاق.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بثلاثة تراكيب لغوية صحيحة من جملة معطاة.

2: توسيع عبارة لغوية بعدد محدود من الكلمات.

1: النشاط: سافرت أسرتي إلى مصر.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة باستعراض جملة (سافرت أسرتي إلى مصر)، وتطلب من التلاميذ في المجموعتين إضافة ما لا يقل عن كلمتين في بداية ووسط وآخر الجملة، وبعد ذلك تناقشهم في عملهم وتعرفهم بالطريقة الصحيحة للإضافة.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بالكلمات المضافة إلى بداية ووسط وأخر الجملة المعطاة.

3: الربط بين جملتين بسيطتين بإحدى الكلمات الرابطة.

1: النشاط: اجتاز محمود الامتحان، محمود يضحك.

2.: وصف النشاط: تقوم المدربة باستعراض جملتين (اجتاز محمود الامتحان، محمود يضحك)، وتطلب من التلاميذ في المجموعتين الربط بين الجملتين وتفسير ما يلزم، وبعد ذلك تناقشهم في عملهم وتعرفهم بالطريقة الصحيحة للربط.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم:جملة واحدة مؤلفة من جملتين مترابطتين.

4: الوصف بعدد محدود من الجمل المترابطة لحدث ما.

1: النشاط: رحلة إلى البحر الميت:

2: وصف النشاط: تستعرض المدربة رحلة قامت بها مع أفراد أسرتها إلى البحر الميت، وذلك على نحو مكتوب بست جمل تامة، وبعد ذلك تطلب من التلاميذ أن يكتبوا ست جمل تامة مترابطة حول الرحلات التي قاموا بها مع زملائهم أو أفراد أسرهم، وتناقش كل تلميذ فيما كتبه.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بالجمل التامة المترابطة حول الرحلات التي قام بها التلاميذ مع زملائهم أو أفراد أسرهم.

5: كتابة خبر مسموع أو مقرؤ في عدد محدود من الجمل.

1: النشاط: صفحة الرياضة في الجريدة:

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بتسليم التلاميذ في كل مجموعة خبر منشور عن فعالية رياضة في أحد الصحف المحلية (جرت يوم أمس في مدينة الحسين للشباب مباراة بكرة القدم بين فريق نادي الوحدات وفريق نادي الفيصلي وكانت النتيجة تعادل الفريقين)، وتطلب منهم تكوين ثلاث جمل مترابطة مع إجراء ما يلزم من تغييرات.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: ثلاث جمل مترابطة مستخلصة من الخبر الصحفي.

6: وصف الأعمال المنفذة في مناسبات محدده:

1: النشاط: وجبة الإفطار في أول يوم من شهر رمضان:

2: وصف النشاط: تطلب المدربة من التلاميذ في المجموعتين كتابة فقرة لا تقل عن ست جمل حول ما تقوم به أسرهم في إعداد وجبة الإفطار ليوم في شهر رمضان، وعلى أن يقوم مقرر كل مجموعة باستعراض نتائج عمل مجموعته أمام زملائه ومناقشتهم له في ذلك.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بست جمل صحيحة.

7: توظيف علامات الترقيم في مادة مكتوبة.

1: النشاط: عودة ليلى من المدرسة.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بإلقاء درس على التلاميذ حول أهمية علامات الترقيم المتمثلة بالفاصلة، والاستفهام، والتعجب، وبعد ذلك مباشرة تسلم المدربة التلاميذ في كل مجموعة ورقة عمل (عادت ليلى من المدرسة سعيدة......... فاستقبلتها أختها لبنى مسرورة...... قالت لها...... كيف اليوم الأول في الصف الخامس الأساسي......... فأجابت ليلى كان يوماً جميلاً......... رايت فيه زميلاتي......... ما أجمل اللقاء بعد العطلة الصفية) وتطلب منهم وضع علامات الترقيم المناسبة في الفراغ وتناقشهم في ذلك.

3: مدة النشاط (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة تشمل على علامات الترقيم المناسبة وهي الفاصلة والاستفهام والتعجب.

8: كتابة عدد من الجمل الصحيحة المترابطة حول صورة متعددة الجوانب:

1: النشاط: احمد في السوق:

2: وصف النشاط: تقدم المدربة بتسليم التلاميذ في كل مجموعة

صورة لطفل يدعى أحمد يتسوق في شارع

مكتظ بالناس، وذلك لغاية كتابة فقرة مكونة من ست جمل مترابطة، وعلى مقرر كل مجموعة استعراض ما فرغت إليه مجموعته من جمل، ومناقشته في ذلك من قبل زملائه والمدربة، وقيام المدربة بعد ذلك بتصويب الأخطاء التي وردت في أوراق عمل المجموعتين.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة بفقرة مؤلفة من ست جمل.

9: تلخيص الفقرة المعطاة بجمل صحيحة ومترابطة.

1: النشاط: قصة قصيرة من الذاكرة.

2: وصف النشاط: تقوم المدربة باستعراض قصة قصيرة من ذاكرتها وتكون منها فقرة

مؤلفة من ست جمل صحيحة، وبعد ذلك تطلب من التلاميذ في كل مجموعة ان يتعرضوا لقصة قصيرة سمعوها أو قرؤها، لغاية تكوين فقرة مؤلفة من ست جمل صحيحة على الأقل، وعلى أن تطرح للمناقشة من قبل مقرر كل مجموعة.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: قائمة مؤلفة من ست جمل صحيحة.

10: كتابة قصة مسموعة أو مقروءة على شكل جمل مترابطة.

1: النشاط: ليلى والذئب:

2: وصف النشاط: تقوم المدربة بسرد قصة ليلى والذئب على التلاميذ، وبعد ذلك تطلب منهم تكوين ست جمل صحيحة، شريطة قيام المقرر في كل مجموعة باستعراض ما انتهت إليه مجموعته والمناقشة في كل ذلك.

3: مدة النشاط: (25) دقيقة.

4: مؤشر التقييم: ست جمل صحيحة مكتوبة حول قصة ليلى والذئب.

تعليم الصم:

تعتبر عملية تعليم الصم عملية محبطة للمعلمين وللطلبة، نظراً لما يواجه هذه العملية من معيقات، وقد تؤدي قلة المعلومات المتوفرة حول تعليم الصم إلى إصدار أحكام تعتمد على الأفكار التقليدية أكثر من اعتمادها على الحقائق، وهذا قد يؤدي إلى إخفاق بعض المدارس في تقديم خدمات أساسية للطلبة الصم مثل توفير مترجمين للغة الإشارة ومعلمين مختصين وتوفير برامج علاجية وقت الحاجة (Bunch, 1987).

يواجه الأطفال الصم حاجزاً يحول بينهم وبين التواصل والتفاعل مع الآخرين وتكون خبراتهم محدودة، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء عادي، إلا أن ذلك يؤثر على حياة الأصم في مختلف مراحله العمرية والدراسية (Moores, 1996).

ويواجه المعلم الجديد في تعليم الصم، خيارات متعددة في الأساليب الأكثر ملاءمة في التعليم، وفي دراسة ايستربروكس (Easterbrooks, 1999) حول إدراكات المعلمين للخيارات التربوية، فقد تمت الإشارة إلى أنه هناك فهماً محدوداً بين المعلمين حول ما يقوم به كل منهم في نفس المجال، فقد أجرت الباحثة الدراسة على ثمان مجموعات من معلمي الطلبة الصم، يستخدم بعضهم الأسلوب الشفوي، والبعض الآخر أسلوب الاتصال الكلي وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- لا يعترف مديرو المدارس التي تستخدم أسلوب الاتصال الشفوي أو الاتصال الكلي بما يقوم به المعلمون.

- لم يستطع المعلمون مستخدمو الاتصال الشفوي معرفة ما يقوم به المعلمون مستخدمو أسلوب الاتصال الكلي، والعكس صحيح.
- لا يتفق مديرو المدارس الخاصة بالصم، مع مديري المدارس العامة حول الأساليب المستخدمة من قبل معلمي الطلبة الصم.

كما أشار مورز (Moores, 1996) إلى أهم الأسئلة التي يجب طرحها حول تعليم الصم وهي:

1- كيف يتم تعليم الصم؟

2- أين يجب تعليم الصم؟

3- ماذا يجب تعليم الصم؟

ويتعلق السؤال الأول بالأسلوب المستخدم في تعليمهم هل الأسلوب الشفوي أم الأسلوب الإشاري، وهل نستخدم اللغة الإشارية أم نستخدم طريقة الترميز اليدوية المصحوبة بالكلام.

أمّا السؤال الثاني فيتعلق بالمكان الملائم ضمن الخيارات التربوية، والتي تبدأ من وجود الطفل الأصم في المدرسة الداخلية، المدرسة الخارجية، صف خاص في مدرسة عادية، دمج جزئي، إلى الدمج الكامل.

أما السؤال الثالث فيتعلق بالمادة التعليمية التي تقدم للأصم خلال اليوم الدراسي، وكم من الزمن يخصص للمواد المتعلقة بالنطق وبالتدريب السمعي أو التدريب النطقي أو قواعد اللغة أو اللغة الإشارية، وكم من الوقت يخصص للموضوعات العامة التي تعطى للطلبة السامعين، والتعرف على المواد التي من الممكن استبدالها بمواد أخرى.

مشاكل تعليم الصم:

تتلخص مشاكل تعليم الصم من وجهة نظر (Ester brooks, 1999) فيما لي:

- لا توجد مؤسسات متخصصة في تقويم الاحتياجات للأشخاص الصم.
- محدودية الإدراكات حول احتياجات الصم وحول حقيقة أنها متغيرة.
- الاكتشاف المبكر والتدخل المبكر.
- الافتقار إلى مسوحات حول دور اللغة الإشارية وأثرها على القراءة وعلى التعليم بشكل عام.
- عمليات زراعة القوقعة وتباين الآراء حول القبول والرفض.
- عدم وضوح دور علم الصوتيات وأثره على التحصيل وعلى القراءة وعلى الكتابة عند الصم.

• ازدياد عدد الطلبة الصم وحالات الاحتراق عند المعلمين.

• قلة الدراسات العلمية حول تعليمهم.

تعليم الصم في الأردن:

تعتبر الأهداف التربوية لتعليم الطلبة الصم امتداد لفلسفة التربية والتعليم العامة، وللأهداف المنبثقة عنها، وتركز جميعها على إعداد الطالب للحياة علمياً واجتماعياً ونفسياً، وليكون قادراً على استخدام اللغة العربية للتعبير عن الذات، والاتصال بالآخرين وأن يكون متكيفاً اجتماعياً.

يتم تعليم الصم في الأردن في مدارس خاصة (حكومية وأهلية) وعدد الطلبة في الصف كحد أعلى (14 طالباً)، كما يتم تقديم التعليم للطلبة الصم ضمن ما يعرف بصفوف الدمج، حيث يكون مجموعة من الطلبة الصم في صف للعاديين ضمن المدرسة العادية، ولا تختلف مدارس الصم في الأردن في التصميم أو البناء عن المدارس العامة للطلبة ولا يوجد أي نظام خاص يتم اتباعه عند اختيار المدرسة أو حتى عند بنائها.

• أما بالنسبة للمدرسين والمدرسات فهم من حملة شهادات الدبلوم المتوسط أو البكالوريوس من تخصصات مختلفة، كذلك تخصص تربية خاصة، ويحضر المدرسون والمدرسات ندوات ومؤتمرات متخصصة أثناء عملهم.

• أما المناهج التعليمية المقدمة للصم في المدارس فهي نفس المناهج المعدة للطلبة العاديين (السامعين) وبنفس نظام تقسيم الحصص المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم للمدارس العامة، بغض النظر عن الاحتياجات الخاصة للطلبة الصم المتعلقة بالزمن المخصص لكل مادة، وللمواد الإضافية، التي يحتاجها الطلب الأصم مثل قواعد اللغة والتدريب على لغة الإشارة والتدريب السمعي والتدريب النطقي.

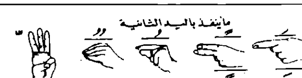
• تقدم بعض المدارس الخاصة بالصم في الأردن البرامج الداعمة لتعليم الصم مثل التدريب السمعي والتدريب النطقي في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) وحتى الصف الثالث الأساسي.

• لا يوجد مناهج خاصة سواء كان لرياض الأطفال أو للمراحل الأخرى اللاحقة.

• أما بالنسبة للأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في المدارس الخاصة بالصم وصفوف الدمج، فهي تعتمد على كفايات المعلم ومهاراته وقدراته على تطوير هذه المهارات، ولا يوجد إلا قلة من البرامج التدريبية المخصصة لتدريب المعلم على أفضل الوسائل والأساليب.

أبجدية الحروف العربية

ماينفذ باليد الأولى



كيفية التخاطب بأبجدية الأصابع

أ- وضع المرسل

1- أن تكون باطن اليد في جهة المستقبل

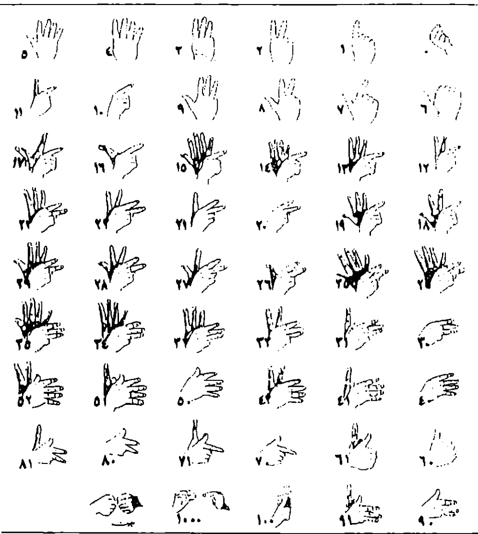
2- أن تكون اليد في مستوى الكتف

3- التوقف عن الأرسال عند الانتهاء من الكلمة

4- تنفذ الحركات باليد الثانية

الإشارة الرقمية

مشروع الأرقام الإشارية العربية



كيفية التخاطب بالارقام العربية عن طريق الأصابع

أ- وضع المرسل

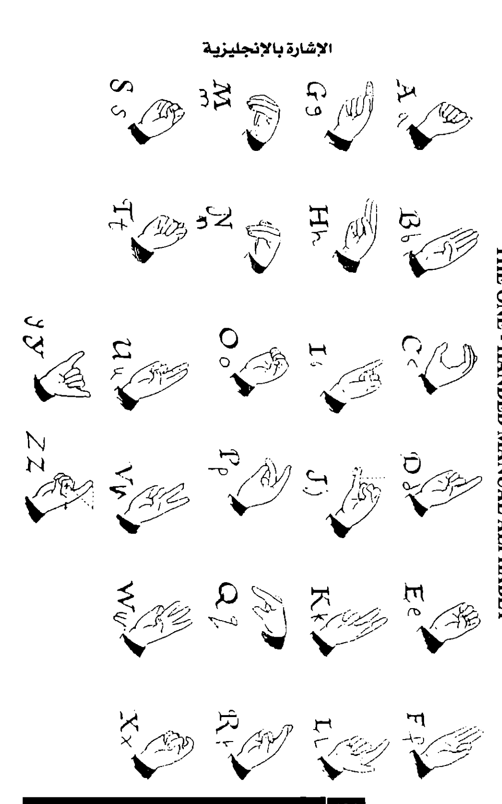
1- أن تكون ظاهر اليد في جهة المستقبل

2- أن تكون اليد في مستوى الكتف

3- التوقف عن الأرسال عند الانتهاء من العدد

4- تستخدم اليد الثانية في العدد 100 , 1000 , 1000000

الإشارة بالإنجليزية



المراجع

المراجع العربية:

- أبو فخر، غسان، (1990). فاعلية قراءة الشفاه والإشارات الدالة على مخارج النطق عند الصم، مجلة جامعة دمشق، 15(4)، ص11-23.
- إمام، رندا، (1995). اسس التدخل المبكر عند المعاقين سمعياً. الاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الصم. المؤتمر السابع، 27-30 نوفمبر، لبنان.
- بدير، كيمان، صادق، إميلي، (200). تنمية المهارات اللغوية للطفل. عالم الكتب، القاهرة. ط1.
- حمزة، مختار، (1979). سيكولوجية ذوي العاهات والمرض، دار المجمع العلمي، جدة، المملكة العربية السعودية.
- حسونة، نائلة، (2005). تقييم فاعلية برنامج تعليمي في تطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعوقين سمعياً في الصف الخامس الأساسي في محافظتي العاصمة والزرقاء، واثره في مستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية، ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- حنفي، عبد رب النبي، المحسن، محمد بن زيد، (2004). الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً. ط1، مركز الوليد للتأهيل، الرياض.
- جوهانسون، أرينيه، (1999). النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - الاتصال الأدائي. مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة. ط1.
- ثابت، محمد، (2002). ورقة عمل مقدمة إلى الندوة السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة لرعاية الصم، المعقودة في قطر في الفترة الواقعة بين 28 و2002/4/29.
- الخطيب، جمال، (2002). الإعاقة السمعية، الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- المريعي، عبد الله، (1417). دور الأسرة في تنمية لغة الطفل ضعيف السمع. مجلة الإعاقة والتأهيل. المركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية والأجهزة التعويضية، العدد الرابع، ص38-40، الرياض.
- القريطي، عبد المطلب، (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط٢، القاهرة دار الفكر.
- اللقاني، أحمد، القرشي، أمير، (1999). مناهج الصم - التخطيط والبناء والتنفيذ، ط1، عالم الكتب.
- المعتوق، نوال، (2003). الإعاقة السمعية (تعريف وخصائص)، منتدى الخليج العربي لذوي الاحتياجات الخاصة عبر شبكة الانترنت بتاريخ 2003/9/18.
- محمد، مديحة حسن، (2004). تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم - العاديين). ط1، عالم الكتب.
- مطاوع، ضياء الدين محمد عطية، (2002)، تطوير وحدة بمنهج العلوم للمعوقين سمعياً في ضوء خصائصهم وحاجاتهم وأثر تدريسها في تنمية التحصيل ومفهوم الذات العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة الطفولة العربية، المجلد (3)، العدد (10)، الكويت، ص7-ص53.

الزين، خولة محمد، (2004). تطوير برنامج تدريبي للمهارات السمعية واختبار فاعليته في عمليات اكتساب اللغة لدى فئة الإعاقة السمعية الشديدة، وحالات زراعة القوقعة في الأردن.

الزريقات، ابراهيم، (2003). الإعاقة السمعية، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

زيتون، كمال، (2003). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مكتبة عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

السرطاوي - عبد العزيز، الخشان، أيمن، (2000). تربية الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة، ط1، "مترجم"، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

سليمان، عبد الرحمن، (1999). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الزهراء.

صديق، محمد، (2001). سيكولوجية الطفل المعوق سمعياً وأساليب تواصله مع الآخرين-دراسة إرشادية. مجلة علم النفس، العدد 57 يناير - فبراير - مارس، القاهرة.

عبد الفتاح، حسين مصطفى، (1989). تعليم الطفل الأصم بأسلوب الاتصال الكلي، منشورات الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

فهمي، مصطفى محمد، (1997). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مكتبة مصر، القاهرة.

المراجع الإنجليزية:

Adams, A &Smith, M. (1991).**Listening to Learn. Washington. DC**. Alexander Graham Bell Association for the Deaf. U.S.A.

Apliner, J. G. &MCCarthy, P. A. (1987). **Rehabilitative Audiology: Children and Adults,** Williams and Wilkings Baltimore, U.S.A.

Archbold. S, (1996). **Nottingham Pediatric Cochlear Implant Programme.** General Hospital, Park row. Nottingham U.K.

Atlantic Coast Ear Specialist, (2002).**Cochlear Implants. Com** /Cochlearimplant, htm. U.S.A.

Burch, G. (1987). **The Curriculum and The Hearing impaired student,** college -hill press.

Eccarius, M. (1997). **Educating children who are deaf or hard of hearing: Assessment,** ERIC clearing house on Disabilities and Gifted Education, Virginia, U.S.A.

Eousterbrooks, Susan, (1999). **Improving Practice for Students with Hearing Impairments,** Exceptional children, Vol. 65, no, 4.

Erber, N. P. (1995). **Visual Perception of speech by Deaf Children: Recent Developments and Continuing Needs.** Journal of Speech and hearing disorders, U.S.A.

Esterbrooks, W. (1994). **Auditory-Verbal Therapy,** Washington, DC. Alexander Graham Bell Association for the Deaf. U.S.A.

Gearhart, B, and Weishahn, M,(1994). **The Exceptional Student in Regular Classroom,** Mosty college pub.

Hallahan, D. Kauffman, J. (2003). **Exceptional Learners: Introduction to Special education** (9th ed). Boston: Allyn &Bacon.

Lewis, D.E. &Feigin, J. A. (1991). **Evaluation And Assessment Ear and Hearing** Washington. U.S.A.

Ling, D. (1998). **Aural Habilitation, Washington,** D. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

Mc C. Barry &Archbold. S. (1995).**Cochlear Implants for Young Children, Pediatric Cochlear Implant Programme.** Nottingham London, U.K.

Martin, Frederick N. &Ckark, John G. (2000). **Introduction to adudiolgoy,** by Allyn &Bacon Apearson education company, U.S.A.

Moores, D. (1996). **Educating the Deaf, Psychology, Principles and Practices,** Houghton Mifflin Company, Boston.

Northern, Jerry L. and Downs. Mavion p., (2002). **Hearing in Children.** Lippincott Williams

and Wilkins. Maryland, U.S.A.

Obserger, Mary, J. Robbins. Amy M., Tood. Susan L., and Riley. Allyson. I. (1994). **Speech Intelligibility of Children with Cochlear Implants.** The Volta Review, U.S.A.

Paul, P., &Quigley, S. (1994). **Education and deafness.** White Plains, Ny: Longman.

Prinz, P.M. strong, M., Kuntze, M., Vincent, M., Friedman, J., Moyers, P., & Helman, E. (1996). **A Path to Literacy through ASL and English for deaf children,** children's Language (Vol 9).Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ross, Mark. (1990). **Hearing-impaired Children in the mainstream,** by York press Inc, U.S.A.

Shirmer, B.R. (2001). **Psychological, Social and educational dimentions of deafness.** Boston: Allyn Bacon.

Simon. P. &Chute. P. (2001). **Cochlear Implantation in very Young Children.** U.S.A.

Ysseldyke, J &Algozzine, B. (1997), **Special Education, Apractical approach for teachers,** (3th ed.), Houghzton Mifflin Company, Boston.

الفصل الرابع

برامج الإعاقة البصرية

- المفاهيم التي يجب تنميتها لدى الطفل المعوق بصرياً.
- البرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية.
- البرامج الخاصة بالمعوقين بصرياً.
- البرامج المعتمدة لتعليم المعوقين بصرياً.
- كيفية التدريب على التنقل:

أ. التدريب على التنقل بمرافقة دليل.

ب. التدريب على تنقل الشخص بمفرده.

ج. التدريب على استخدام العصا كدليل.

- هل يختلف منهاج الطفل المعوق بصرياً عن منهاج الأطفال العاديين؟
- نماذج من البرامج العالمية للمكفوفين.
- برنامج للتدريب على الحواس للمعوقين بصرياً إعاقة جزئية.
- برنامج للتدريب على الإدراك.
- المراجع

برامج الإعاقة البصرية

المقدمة:

تعتبر حاسة الإبصار من أهم حواس الإنسان، وهي قناة رئيسية لإستقبال الإشارات من العالم الخارجي. ويفقد الأطفال المعوقين بصرياً معظم خبراتهم اليومية بالصورة واللون والشكل، كما يحرم هؤلاء من تكوين صوراً ذهنية قائمة على الانطباعات البصرية، فالأطفال المعوقين بصرياً بصورة كلية أو جزئية يعانون من ضعف وقصور في إدراكهم للبيئة ووعيهم بها. وهكذا يعتمد المعوق بصرياً إعاقة كلية (الكفيف) وكذلك المعوق بصرياً إعاقة جزئية على الحواس المتبقية، لفهم العالم من حوله، والتكيف للتواصل مع أفراد المجتمع.

هناك تعريفان للإعاقة البصرية:

1- التعريف القانوني ويعتمد على حدة البصر وقياس مجال الرؤية.

أ- **الكفيف:** هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره وبأقوى العينين بعد التصحيح عن 6/60 متراً (20/200 قدم) أو يقل مجال البصري عن زاوية مقدارها (20) درجة، أي يستطيع الشخص العادي رؤية الأشياء من بعد 60 متراً (200 قدم) أما ذو الإعاقة البصرية فلا يستطيع رؤيتها إلا من بعد 6 أمتار (20 قدم) حتى بعد التصحيح البصري. أما في مجال الرؤية فإن هذا المجال يكون 160 عند الشخص العادي، أما عند ذي الإعاقة البصرية فهو دون الـ 20 درجة.

ب- **ضعيف البصر:** هو الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره بين 6/60 و6/24 متراً و 70/200 و 2/200 قدم بأقوى العينين بعد التصحيحات الممكنة.

2- التعريف التربوي:

أ. **الكفيفين:** هم أولئك الأشخاص الذين يفقدون القدرة على الإبصار، ويعتمدون على بريل في القراءة والكتابة، وهم غير قادرين على استخدام حاسة الإبصار في التعلم.

ب. **المبصرين جزئياً (ضعاف البصر):** هم الأشخاص الذين يعانون من عجز في القدرة على الإبصار، ويتعلمون بعد إجراء تعديلات على طرق التعليم، والأدوات، وعلى بيئة التعلم، فهم يستخدمون عيونهم للقراءة من خلال تكبير الكلمات.

http://www.dur.ac.uk/j.w.adams/Education/visualim pairment htm.

الخصائص العقلية:

هناك كثير من العوامل التي تؤثر في تحديد قدرات المعوقين بصرياً العقلية، فالطفل

المعوق بصرياً لا يتعلم تلقائياً من المحيط، فهو يتحسس الجزء ويلمسه ثم يكتشف الأشياء في محيطه (Turnbull et al, 1995) وبذلك فهو يتعلم الجزء ثم الكل بدلاً من الكل ثم الجزء، وحتى يتطور عقلياً بشكل إيجابي فإنه يحتاج إلى دعم وتوجيه مستمرين خصوصاً في السنوات المبكرة منذ الولادة حتى 5 سنوات، وأحياناً لا يستطيع هؤلاء إدراك أشياء كثيرة عن طريق اللمس بسبب حجمها، بعدها وخطورتها ومن بين هذه الأشياء:-

- الأشياء الصغيرة جداً (النمل مثلاً).
- الأشياء الكبيرة جداً (الفيل مثلاً).
- الأشياء البعيدة جداً (القمر مثلاً).
- الأشياء الخطرة جداً (النار مثلاً).

وقد أكدت بعض الدراسات أن المعوق بصرياً يكون قبل سن الخامسة متأخراً عن أقرانه عقلياً واجتماعياً، وعندما يصل إلى سن متقدمة من العمر تتساوى خصائص العقلية مع أقرانه العاديين (Ferrell, shaw &Deity, 1998).

الخصائص اللغوية:

مثلما يتأخر تطور المعوق بصرياً عقلياً في سنواته المبكرة يتأخر تطوره لغوياً، ولكن قدراته اللغوية تصبح طبيعية عندما يبدأ بالتعبير الشخصي، بسبب تركيزه على حاسة السمع وبسبب ميله إلى التواصل مع الآخرين (Hallahan &Kauffman, 2003).

أما الصعوبات التي يواجهها المعوق بصرياً في تطوير مفرداته فهي:

- الصعوبة في التفكير الفرضي.
- الصعوبة في الوصف.
- الصعوبة في تعميم المعلومات وتوسيعها.

الخصائص الاجتماعية:

يواجه المعوق بصرياً بعض الصعوبات الاجتماعية لأنه:

- لا يرى الشخص الذي يحادثه فلا يعرف ردود الفعل التي تبدو عليه.
- لا يستطيع تقليد تصرفات الآخرين بسبب عدم رؤيتها ومراقبتها.
- لا يستطيع المشاركة في بعض المواضيع ولا يستطيع معرفة إذا كان الحديث موجهاً إليه.

لذلك يكون التدريب الاجتماعي للمعوقين بصرياً من القضايا الهامة جداً لدمجهم في المجتمع.

المفاهيم التي يجب تنميتها لدى الطفل المعوق بصرياً

1- صورة الجسم:

يحتاج الطفل المعوق بصرياً إعاقة كلية (الكفيف) أن يكون ملماً بالمعرفة الأساسية لتركيب جسمه، حتى يكون تصوراً دقيقاً عنه، وعن وظيفة أجزائه، أما أجزاء الجسم التي يجب على الطفل أن يكون قادراً على التعرف عليها فهي:

- الرأس	- الشعر	- الأصابع
- العينان	- الرقبة	- الورك
- الأذنان	- الكتفان	- الرجل
- الأنف	- الصدر	- الركبة
- الفم	- المعدة	- القدم
- الأسنان	- الظهر	- أصابع القدم
- اللسان	-الذراعان	
- الوجه	اليد (راحة اليد - ظهر اليد)	

2 جانبية الجسم واتجاهاته:

- يسار - يمين

ومن بين الأنشطة التي يمكن من خلالها التمييز بين اليسار واليمين:-

- توضيح أي الجانبين في جسمه يعتبر يساراً وأيهما يعتبر يميناً، وضع علامة مميزة، تربط شريط حول اليد اليسرى مثلاً.
- الطلب من الطفل القيام بأنشطة تستخدم فيها أجزاء مختلف من الجسم مثلاً، ارفع رجلك اليمين ... الخ.
- الطلب من الطفل اللعب بالأشياء ووضعها إلى جانبه الأيسر، ثم بعد ذلك وضعها إلى جانبه الأيمن.
- الطلب من الطفل التحرك إلى اليسار، وإلى اليمين، ثم إلى الأمام، وإلى الخلف.

3- الإدراك الحسي الحركي.

4- الحركة العامة للجسم.

- لا بد من اختيار أنشطة تهدف إلى تنمية:

1- التوازن 2- التناسق 3- المرونة 4- القوة

- أن تتضمن الأنشطة أنماطاً حركية أساسية مثل:

1- المشي: مع تغيير الثقل من قدم إلى أخرى.

2- الجري. أسرع في المشي؛ فكلا القدمين يكونان بعيدين عن الأرض وفي أعلى نقطة.

3- الحجل: ارتفع واثباً على قدم واحدة، ثم اهبط على القدم نفسها.

4- القفز: انهض إلى أعلى على قدم واحدة، أو على كلتا القدمين ثم اهبط عليهما.

5- الرمح أو الوثب: هو جري مع مزيد من الارتفاع، والمكان الذي تعطيه كل خطوة بحيث يكون البدن معلقاً على الهواء بين كل خطوة وأخرى.

6- العدو: هو سير وجري بقيادة القدم نفسها، فالقدم الخلفية تحضر إلى أعلى، ولكن بطريقة لا تسبق بها القدم الأمامية في كل مرة يعدو فيها.

7- التخطي: هي حجلة سريعة على قدم واحدة مع خطوة واحدة إلى الأمام على القدم الأخرى.

8- الانزلاق: هو كالرمح تماماً إلا أن الحركة فيه تتم بصورة جانبية.

- المساهمة في وعي الطفل وإدراكه للمكان والفضاء.
- تعزيز وتأكيد مفاهيم إحساس الطفل بجسمه.
- تنمية إحساسه بالحركة في عضلاته وأوتاره العضلية.
- ترك مجال للتعبير بحرية عما يمكن للجسم أن يفعله واستكشاف هذه القدرة.

ومن الأنشطة المقترحة:

1- دحرجة الجسم 2- مشية الدب 3- مشية البطة

4- قفزة الضفدع 5- مشية الدودة 6- الجلوس والقيام

7- الدحرجة للأمام وللخلف 8- لمس أصابع القدمين 9- التسلق

10- أنشطة تتعلق بقذف الكرة والتقاطها.

وللمساعدة في تعليم الأنشطة السابقة لا بدّ من الانتباه إلى ما يلي:

- التقدم أمر أساسي لتحقيق النجاح، لذلك لا بدّ من البدء بالأنشطة السهلة وثم الانتقال بالتدريج إلى الأكثر صعوبة.
- تنمية الشعور بالثقة والشجاعة لدى الطفل، وتحقيق الأمن والسلامة.

- إعطاء اهتمام فردي لكل طفل.
- تنمية الشعور بالثقة والشجاعة لدى الطفل، وتحقيق الأمن والسلامة.
- تنمية قدرة الطفل على التوازن وضبط النفس.

5- الصوت

يجب تنمية قدرة الطفل على:

- الوعي بالأصوات.
- التعرف على الأصوات.
- تحديد مواقف الأصوات.
- التمييز بين الأصوات.

6- حاسة الشم:

يمكن لهذه الحاسة تزويد الطفل بكثير من المعلومات، كما يمكنها مساعدته بصفة خاصة في تحديد مواقع الأشياء أو الأهداف، وفي تعيين المواقع في البيئة، لذلك لا بدّ من تنمية قدرة الطفل على:

- الإحساس بالروائح.
- تحديد مواقع مصدر الرائحة.
- التمييز بين الروائح (ترجمة عبد الحكيم وخليل،1990).

البرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقة البصرية

العوامل التي تؤثر على طبيعة الحاجات التربوية النفسية:

1- العمر عند الإصابة.

يحدد العمر عند الإصابة وجود أو عدم وجود التخيل البصري للأشياء، فالشخص الذي يفقد بصره قبل الخامسة من عمره لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها، بينما يبقى من فقد بصره في وقت لاحق من حياته، بعض التخيل الذي يمكن استخدامه في عملية التعلم.

2- الفقدان البصري وراثي أو مكتسب:

تختلف المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يواجهها الأشخاص الذين ولدوا مكفوفين عن الذين فقدوا بصرهم في مراحل عمرية أخرى، حيث أنها تتطلب خدمات وبرامج تدريب مختلفة.

3- **شخصية الفرد:**

تعتبر الشخصية للمعوقين بصرياً من أهم العوامل التي تحدد مدى نجاح أو فشل الفرد في التكيف مع الإعاقة البصرية.

4- **شدة الإصابة.**

5- **موقف الفرد من إعاقته البصرية.**

يجب أن لا ينظر الشخص إلى إعاقته وكأنها الصفة الوحيدة له، يجب استغلال كل ما لديه من قدرات أخرى.

- ويقصد بالبرامج التربوية للمعوقين بصرياً: طريقة تنظيم تعليم وتربية المعوقين بصرياً، وهناك أكثر من طريقة لتنظيم هذه البرامج:

1- المدارس الداخلية.

2- المدارس النهارية الخاصة.

3- صف خاص في مدرسة عادية.

4- مدرسة عادية وتعليم إضافي (معلم متنقل).

5- مدرسة عادية وخدمات استشارية.

6- مدرسة عادية.

هذا وتتأثر القرارات التربوية المتعلقة باختيار المكان التربوي المناسب بعدة عوامل:

1- خصائص الطفل المعوق بصرياً.

2- بيئة المنزل.

3- المكان الجغرافي.

4- التسهيلات المتوفرة.

5- شدة الإعاقة البصرية.

6- طبيعة الإعاقة البصرية.

7- وجود إعاقة مصاحبة.

8- العمر عند الإصابة.

البرامج الخاصة بالمعوقين بصرياً:

حتى تنجح البرامج الخاصة بالمعوقين بصرياً لا بد من التركيز على النقاط التالية:

1- إيجاد جو ملائم (مناسب) لهم خالٍ من الضجة والإزعاج.
2- التركيز على حاستي السمع واللمس في إكسابهم المعلومات.
3- تدريبهم على الاستقلالية الذاتية لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
4- دعمهم والتواصل معهم والبعد ما أمكن عن الشفقة عليهم.

ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية للمعوقين بصرياً ومبرراته، فلا بد أن يتضمن تعليم وتدريب المعوقين بصرياً على عدد من المهارات الأساسية مثل مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريل، ومهارة تعلم الآلة الكاتبة العادية، ومهارة إجراء العمليات الحسابية بطريقة المكعبات الفرنسية، ومهارة التوجه والحركة.

هذا وتهدف برامج التربية الخاصة المعدة للمكفوفين إلى تزويدهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات عن حقائق العالم الذي يعيشون فيه، وإلى مساعدتهم على تطوير الثقة بأنفسهم، وبقدراتهم على التعامل مع تلك الحقائق، ولتحقيق ذلك يلجأ المعلمون إلى الطرق التربوية الخاصة، لذلك يجب تكييف أساليب التعلم لتتلائم وحاجات الشخص الكفيف، الذي يعتمد بشكل كامل على حاستي اللمس والسمع لاكتساب المعلومات.

هذا ولا بدّ من التركيز على الإثارة اللفظية المتكررة والتفاعل اللفظي في تنمية المهارات السمعية من خلال أنشطة متعددة مثل مهارة الإصغاء.

ومن البرامج المعتمدة لتعليم المعوقين بصرياً:

أ- البرنامج الأكاديمي:

يتطور المعوقين بصرياً أكاديمياً بشكل طبيعي والبعض قد يتابع دراسات جامعية وحتى دراسات عليا. ومن الطرق الأكاديمية التي تساعد المعوقين بصرياً على التعلم:

1- **طريقة بريل** (Braille) وهي طريقة خاصةً في الكتابة والقراءة للمكفوفين تستخدم نقاطاً نافرة تمثل كل مجموعة فيها حرفاً من الحروف الهجائية، وقد ساعدت هذه الطريقة في تعليم القراءة من خلال اللمس، أما الكتابة فتتم بواسطة المرقم استيلس (stylus) أو جهاز بريل للكتابة.

أ- طور لويس بريل (1809 - 1852) Braille طريقة بريل وأظهرها إلى حيز الوجود حوالي عام 1829، وقد ساعده في ذلك ضابط فرنسي اسمه باربير وكان بريل نفسه معوقاً بصرياً، وتعتبر طريقته من أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعاً في أوساط المعوقين بصرياً.

وقد وصل نظام بريل إلى منطقة الشرق الأوسط بالتحديد في مصر قبل عام 1878 عن طريق مبشرة إنجليزية هي لوفيل .Lovell

وتقوم طريقة بريل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة Dots والتي تشكل بديلاً لتلك الحروف الهجائية، وتعتبر الخلية Cell هي الوحدة الأساسية في تشكيل النقاط البارزة، حيث تتكون الخلية من 6 نقاط، حيث تعطى كل نقطة من النقاط رقماً معيناً يبدأ من 1 وينتهي بـ6. أما الترميز في نظام بريل فلا يتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر ما يتم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة، مما ينجم عنه 63 رمزاً (الموسى، 1999).

ب- تعلم الآلة الكاتبة العادية:

تعتبر الآلة الكاتبة العادية من أكثر الوسائل الكتابية أهمية للمعوقين بصرياً، حيث إنها تزيد من إمكانية التفاعل بينهم وبين أقرانهم المبصرين، وذلك من خلال تمكين المبصرين من قراءة الأعمال الكتابية للمعوقين بصرياً بشكل مباشر وسريع، غير أن المشكلة الأساسية التي تواجه المعوقين بصرياً - وبالذات المكفوفين منهم - عند استخدام الآلة الكاتبة العادية تكمن في عدم قدرتهم على مراجعة وتصحيح ما يكتبون. ولقد أمكن التغلب على هذه المشكلة في البلاد المتقدمة عن طريق استخدام برامج الحاسبات الآلية حيث يتم توفير التغذية الراجعة بواسطة بريل أو الصوت أو الاثنين معاً.

ج- إجراء العمليات الحسابية:

وتعتبر العدادات الحسابية وسائل تسهل مهمة التلاميذ المعوقين بصرياً في القيام بالعمليات الحسابية المختلفة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وهناك عدد من العدادات الحسابية لعل من أبرزها: العدادات والمكعبات الفرنسية ولوحة التيلر.

2- طريقة التكبير:

ويقصد بها تكبير الأحرف، وهي معتمدة مع المعوقين بصرياً إعاقة جزئية.

مواد التكبير (Large -print Materials)

يجد بعض التلاميذ الضعاف بصرياً قراءة الأحرف المكبرة أسهل من قراءتها بالشكل العادي وهناك مواد للتكبير مثل العدسات المجهرية وغيرها.

تبرز أهمية التركيز على تنمية البقايا البصرية لدى الفرد ضعيف البصر، وتوظيفها بالقدر المستطاع في عملية القراءة.

الدائرة التلفزيونية المغلقة (Closed circult Television)

تستخدم الدائرة التلفزيونية المغلقة على نطاق واسع في الآونة الأخيرة من قبل التلاميذ ذوي الضعف البصري الشديد، يصور هذا الجهاز ما هو مكتوب أو مطبوع أو مصور على ورقة الكتاب عن طريق كاميرا مرفقة على الجهاز، ويعرضه بشكل مكبر على شاشة التلفزيون، الأمر الذي يسمح للشخص ضعيف البصر بقراءتها بسهولة وبسرعة، كما أنه يستخدم للكتابة بحيث يقوم الفرد بالكتابة على ورقة ويشاهد كتابته على شاشة التلفزيون مباشرة (Yesseldyke, 1995).

3- طريقة التسجيل:

ويقصد بها تسجيل الدرس أو المحاضرة أو النص وذلك لاستيعاب المعلومات وحفظها:

الأشرطة والمسجلات (Recorders)

من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً بحيث تستخدم لتسجيل المواد التعليمية على أشرطة والاستماع إليها، وهي مفيدة في تقليل الوقت إذا كانت المادة التي يجب مراجعتها سمعياً كثيرة، يتطلب هذا النوع تدريب مكثف لحاسة السمع جيداً.

الاوبتاكون :(Optacon)

ظهر جهاز الاوبتكون في عام 1971، وهو يعمل على تحويل المعلومات المطبوعة أو المكتوبة إلى ذبذبات كهربائية تؤدي إلى وخزات خفيفة على سبابة إحدى اليدين، حيث توجه كاميرا صغيرة يمسكها الكفيف ويحركها فوق المادة المكتوبة بيد، بينما الأخرى على طرف الجهاز وتوجه سبابة اليد على المكان المناسب للإحساس بالذبذبات التي تشكل صوراً للحروف المكتوبة على الورقة، القراءة بهذه الطريقة أبطأ من طريقة بريل.

4- الطريقة الحديثة:

وتتم باستخدام الحاسوب (الكمبيوتر) حيث يحول مضمون أي نص مكتوب إلى كلمات شفوية حتى يسمعها المعوق بصرياً وبالتالي يتعلم.

ب- البرنامج الحياتي:

يتدرب المعوقون بصرياً من (الولادة حتى5 سنوات) على كيفية التنقل والاستقلالية الذاتية.

أ- كيفية التنقل:

يتدرب الطفل المعوق بصرياً على استخدام عدة وسائل تساعده على التنقل ومن هذه الوسائل:

• الاستعانة بمرافق (شخص) يمسك يده ليوصله إلى مكان ما، هذا مفيد في العمر الصغير وعندما يصبح الفرد أكبر سناً تصبح هذه الطريقة مزعجة.

• استعمال العصا حيث يتدرب المعوق بصرياً على اكتشاف المحيط وتجنب العقبات ثم يتعلم كيف ينسق بين حركة يديه وحركة رجليه أثناء المشي.

• استخدام الكلب المرافق: حيث يدرب الكلب أولاً على كيفية الوصول إلى الأماكن التي ينتقل فيها المعوق بصرياً، ويمكن للكلب حماية المعوق من العقبات والأخطار (مثل النار، الدرج ...) (Gabias, 1992)

فن التوجه والحركة:

يتكون مسمى التوجه والحركة من مصطلحين متلازمين:

الأول: التوجه أو التهيؤ Orientation وعرف تقليدياً بأنه عملية استخدام الحواس لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه وعلاقته بجميع الأشياء الأخرى المهمة في بيئته.

أما المصطلح الثاني: فهو الحركة Mobility ويعرف تقليدياً بأنه قدرة واستعداد وتمكن الشخص من التنقل في بيئته (الموسى، 1999).

والتوجه يمثل الجانب العقلي في عملية التنقل بينما تمثل الحركة الجهد الجسمي المتمثل في الأداء السلوكي للفرد. وتعتبر مشكلة الانتقال من مكان إلى آخر من أهم المشكلات التكيفية التي تواجه المعوق بصرياً، وخاصة ذوي الإعاقة البصرية الشديدة (الكفيف كلياً)، ولذا يعتبر إتقانه لمهارة فن التوجه والحركة من المهارات الأساسية في أي برنامج تعليمي تربوي للمعوقين بصرياً.

ويعتمد المعوق بصرياً على حاسة اللمس اعتماداً أساسياً في معرفة اتجاهه، وقد يوظف حاسة اللمس تلك في توجيه ذاته، فقد يحس بأشعة الشمس أو الرياح، ويوظف تلك المعرفة في توجيه ذاته نحو الشرق (صباحاً) ونحو الغرب (مساءً)، كما قد يوظف حاسة السمع في توجيه ذاته نحو مصدر الصوت، وقد استعان المعوق بصرياً على مر العصور بوسائل متعددة في توجيه ذاته ابتداء من العصا البيضاء وانتهاء بالعصا التي تعمل بأشعة الليزر.

كيفية التدريب على التنقل

أ- التدريب على تنقل الشخص بمرافقة دليل

• اطلب منه أن يمسك بذراعك فوق المرفق مباشرة ثم يمشي ورائك بحيث تسبقه بنصف خطوة لكي يستطيع تتبع خطواتك.

- إذا كنت تقود طفلاً فربما أحتاج إلى الإمساك بيدك.
- إذا كنت تقود شخصاً أكبر سناً فربما أحتاج للاستناد إلى ذراعك للدعم والإرشاد معاً.
- يجب أولاً أن تقود الشخص في أنحاء المنزل، وأثناء ذلك قم بوصف الأشياء المحيطة بك مثل الأبواب، واطلب منه أن يلمسها، عندئذ يتعلم رؤية الأشياء بلمسها وهذا يساعده على التنقل في المنزل.
- بعد ذلك قد الشخص للخارج، وقم بوصف الأشياء الموجودة كالسور والأشجار.
- علمه أن يدير رأسه لـلإنصات إلى الأصوات، وذلك بأن تبتعد بضع خطوات عن الشخص ثم تحدث إليه أو صفق بيديك، واطلب منه أن يشير إلى اتجاهك ثم تحرك إلى مكان آخر وكرر التجربة، ثم ابتعد أكثر واطلب منه أن يخمن مقدار المسافة بينكما، وبهذا سيتعلم مصدر الأصوات ومقدار بعدها عنه.
- شجع الشخص على التحدث مع الناس الذين تقابلهم في الطريق وساعده على معرفة الناس بأصواتهم.
- ساعده على التعرف على أصوات وروائح الأشياء مثل الحيوانات والقمامة التي يجب تفاديها أثناء المشي ولمعرفة طريقه.
- قد الشخص للسير على أرض غير مستوية حتى يستطيع المشي دون أن يقع.
- ساعده على الإحساس بالاختلافات في الرياح، ودرجات الحرارة، بحيث يستطيع معرفة حالة الجو ومعرفة الوقت نهاراً مثلاً عن طريق الفرق في درجات الحرارة.

ب- التدريب على تنقل الشخص بمفرده:

- عندما يتعرف الشخص الأشياء في المنزل والفناء، علمه المشي في هذه المناطق دون أن يستند إليك وساعده على حماية نفسه.
- علمه المشي مع مد إحدى ذراعيه إلى أعلى، بحيث تكون يده أمام وجهه وبعيدة عنه لتقي الوجه والرأس، ويمكن له استخدام اليد الأخرى والقدمين لاكتشاف أماكن الأشياء.
- صف واشرح ما حوله حتى يتذكر كل ما هو موجود إذا مشى بمفرده.
- قد يصطدم الشخص بالأبواب أو الجدران أو الأثاث عندما يبدأ المشي بدون مساعدة للمرة الأولى، ويحميه من ذلك وضع إحدى يديه أمام وجهه.
- علم الشخص أن يضع إحدى يديه أمام وجهه عندما ينحني إلى أسفل فهذا يقي الوجه من الاصطدام بالأشياء.

- ويمكنك تعليمه الإستعانة بظهر إحدى يديه ليتتبع حائطاً أو مائدة.
- سوف يشعر الشخص في بادئ الأمر بالوحدة حين يسير بدون إرشاد منك، لذا كن قريب منه وتحدث إليه فهذا يشجعه.
- لا تترك الشخص في مكان لا يعرف عنه شيئاً دون أن تخبره أين هو ومتى ستعود.
- ساعد الشخص على معرفة الإتجاه الذي ينبغي له أن يتخذه للوصول إلى مكان معين، ولكي يفعل ذلك إبدأ من مكان معروف كأحد الأبواب مثلاً.

ج- التدريب على استخدام الشخص للعصا كدليل:

- أحضر عصا من الخيزران أو فروع الأشجار بشرط أن تكون خفيفة الوزن، ويجب أن يكون طول العصا مساوياً المسافة من الأرض حتى منتصف المسافة بين كتف الشخص وخصره، وإذا كان الشخص يمشي بخطى سريعة أو طويلة فيمكن أن تكون العصا أطول قليلاً.
- عندما يضع الشخص طرف العصا على الأرض يجب أن يلتقي هذا الطرف بالأرض عند نقطة تقع على بعد خطوة كاملة أمامه.
- يجب أن يكون مرفقه مثنياً قليلاً واليد في مستوى مركز الجسم، ويجب أن يمسك بالعصا من تحت طرفها العلوي مباشرة ويجعل طرفها السفلي يمس الأرض مساً خفيفاً.
- يمكن له أن يقرر في أي يد يجب أن يمسك بالعصا.
- درب الشخص على استخدام حركات المعصم لتحريك العصا من جانب إلى جانب أثناء المشي ويجب أن تبقى الذراع واليد في مركز الجسم.
- يجب أن يلمس طرف العصا الأرض على كلا الجانبين أمام القدمين ويجب أن تكون المسافة بين مكاني لمس العصا للأرض أطول قليلاً من عرض كفي الشخص.
- وبمجرد أن تلمس العصا الأرض على أحد الجانبين يجب على الشخص أن يتقدم بالرجل التي في الجانب الآخر إلى الأمام.
- ثم عندما تلمس العصا الأرض على الجانب الآخر يجب أن يحرك الشخص الرجل الأخرى إلى الأمام.
- درب الشخص على إبقاء العصا بالقرب من الأرض، بحيث لا تفوتها الأشياء الصغيرة التي في طريقه.

- اشرح له أن العصا سوف تساعده على معرفة أماكن الأشياء التي تعترض طريقه أثناء مشيه وبهذه الطريقة يمكن تفاديها.
- عندما تلمس العصا الأشياء المختلفة فإنها تحدث أصواتاً مختلفةً فساعد الشخص للتعرف على الأشياء المختلفة بالأصوات التي تحدثها.
- عندما يستطيع تحريك العصا على النحو الصحيح، دربه على المشي باستخدام العصا، وفي البداية سر أمام الشخص وتحدث إليه أثناء السير.
- ثم سر خلفه ودعه يجد طريقه باستخدام العصا وتحدث إليه، ولا توقفه إلا إذا تعرض لخطر الوقوع أو الإصابة.
- قد يرغب الشخص في معرفة كيف يصعد السلم ولمعرفة ارتفاع الدرجات يجب عليه أن يتحسس بالعصا والقدمين مع استخدام الحاجز إن وجد.
- عند السير إلى جانب سور مرتفع يمكن للشخص تتبع السور بظهر يده ويجب عليه الاستمرار في تحريك العصا باليد الأخرى إحتراساً من وجود أشياء في الطريق.
- إذا كانت هناك أي علامات توضح أماكن عبور المشاة فدرب الشخص على عبور الطريق عند هذه الأماكن.

http://www.islamonlin.net/iol-arabic/dowalia/adam-35/parent-2.asp

ومن الأدوات والأجهزة المستخدمة للتنقل المستقل ما يلي:

* عصا الليزر Laser cane

- الأدوات الحسية.

1- الدليل الصوتي (أداة مساندة).

2- أداة (Binaural Sensory) وتوضع على الرأس.

3- أداة (Sonic guide Mk 11) إدراك البيئة (المسافة، الاتجاه، الأشياء).

4- جهاز موات (Mowat sonar sensor) تحديد العلاقات البارزة في المواقف أو المقاعد والأبواب.

5- أداة نوتنجهام لاكتشاف الحوافز (Nottingham obstacle Detector)

6- الكلاب المرشدة، النظارة الصوتية.

استراتيجيات التنقل:

استراتيجيات التنقل بفاعلية وأمان للأفراد المعوقين بصرياً هي:

- المرشد المبصر.
- العصا الطويلة.
- اقتفاء الأثر.
- صعود الدرج ونزوله.
- عبور الشارع.
- حماية النفس. (Kirk 2003)

ب- كيفية الوصول إلى الاستقلالية الذاتية:

يحتاج المعوق بصرياً التدريب الدقيق على بعض الأمور الحياتية ومن هذه التدريبات:

- النظافة الشخصية (كيفية تمشيط الشعر، وغسل الوجه، والجسم).
- الأكل
- نظافة المحيط (ترتيب السرير، وغسل الثياب، والجلي، ورمي النفايات في سلة المهملات).

ج- البرنامج الاجتماعي، الذي يساعد على تطوير قدراتهم على التواصل مع الآخرين مما يؤدي إلى تسهيل اندماجهم مع الآخرين، ويركز على التدريبات الأساسية التالية:

- تدريب المعوقين بصرياً على كيفية التواصل بالطريقة الملائمة.
- تدريبهم على كيفية السيطرة على التصرفات المتكررة التي يلجأ إليها هؤلاء مثل (هز الجسم، أو القيام بحركات غريبة باليدين).
- تدريب المبصرين على التعامل معهم مثل التعامل مع الأشخاص الآخرين دون إظهار الشفقة عليهم.

هذا ويتشابه الكفيفون والمبصرون أكثر بكثير مما يختلفون، والفرق بين الكفيف والمبصر، هو أن الكفيف يتعامل مع ظروف الحياة اليومية بوسائل وطرق مختلفة بعض الشيء، ولكنها في النهاية تؤدي إلى النتيجة نفسها التي يحصل عليها المبصر، كما أن الإنسان مبصراً كان أو كفيفاً بحاجة إلى مساعدة الآخرين، فلا أحد منا يستطيع أن يعيش حياته دونما يد تمتد لمساعدته بين الحين والآخر، ولكن الافتراض الخاطئ هو أن الكفيف يحتاج إلى مساعدة مبالغ فيها وحماية زائدة. وهنا مكمن الخطر، فالحماية الزائدة تحد من قدرة أي إنسان كفيفاً كان أم مبصراً، كما أن المبصرين يجب ألا ينصب اهتمامهم على الإعاقة نفسها فينظر إلى الشخص الكفيف من خلال كف البصر الذي

لديه، وبالتالي إلغاء كل الخصائص الفردية الأخرى، وعليهم أن ينظروا إلى المكفوفين كأفراد لكل منهم خصائصه وصفاته المميزة.

لذا فإن ما يحتاجه الكفيف هو إتاحة الفرص المناسبة للاستقلالية، وأن يكون جزءاً فاعلاً في مجتمعه، ولن يتحقق ذلك إلا إذا تزود المبصرون بالمعلومات الصحيحة عن المكفوفين وقدراتهم وحاجاتهم، وعن الطرق الصحيحة في التعامل معهم.

- إذا أردت أن ترشد الكفيف إلى مكان ما وأصبحت أنت المرافق المبصر فلا تجره خلفك جراً أو تدفعه أمامك دفعاً، وإنما اتبع طريقة المرشد المبصر الصحيحة وهي كالتالي:
- يقف المرشد المبصر متقدماً نصف خطوة عن الشخص الكفيف، ويقف الكفيف إلى جانب المرشد المبصر.
- يمسك الكفيف منطقة فوق الكوع (المرفق) للشخص المبصر خلف خط الوسط بالنسبة لجسم الكفيف، مستخدماً يده اليمنى ليمسك فوق المرفق لليد اليسرى للمرشد المبصر وتكون مسكة اليد معتدلة وخفيفة.
- عند السير في ممرات ضيقة يقوم المرشد بتحريك يده واليد التي يمسك بها الكفيف إلى الخلف ووسط ظهره، وهذه الإشارة تنبه الكفيف إلى الوقوف خلف المرشد مباشرة على بعد خطوة وبعد الانتهاء يعيد المرشد إلى الوضع السابق.
- عند صعود ونزول السلالم على المرشد أن يتوقف برهة للإشارة بأنه سوف يصعد أو ينزل السلم، ومن حركة جسم المرشد سوف يدرك الكفيف ذلك، وبإمكانه أن يوضح ذلك لفظاً بقوله (اصعد الدرج).
- عند الجلوس على مقعد يقوم المرشد المبصر بوضع يد الكفيف على ظهر أو يد الكرسي.

هل يختلف منهاج الطفل المعوق بصرياً عن منهاج الأطفال العاديين؟

1- المنهاج:

الخبرات الكلية التي يحصل عليها المتعلم تحت اشراف المدرسة، وعملية تنظيم المنهاج تتضمن أفضل الخبرات التعلمية والتدريسية التي تعطى للطالب خلال مرحلة المدرسة، وعند اختيار المعارف والمهارات الدراسية، ينبغي على المعلم أن يضع في ذهنه حاجات الطلبة العامة وحاجات الطلبة المعوقين بصرياً.

لدى المعوقين بصرياً نفس حاجات المبصرين العامة مع مراعاة الاختلاف في طريقة تنفيذ عملية التعليم (Kirk, 2003).

2- المحتوى:

الموضوعات التي تدرس في فترة معينة من الزمن وفق مستوى المتعلم واستعداداته ونضجه، والهدف الأساسي يجب أن يركز على زيادة استيعاب المفاهيم وليس فقط حفظ الكلمات مع مراعاة الشمولية أو التعديل أو التبديل أو الحذف للمحتويات المناسبة للمتعلم المبصر، لذا يجب البحث عن وسائل أخرى لتغذية المحتوى الأساسي بالمعلومات الأكثر وضوحاً.

3- الطرق:

الطرق، أي كيفية تعليم المحتوى، والمعلم الكفؤ يستخدم عادة طرق متنوعة في التعليم من أجل إيصال المفاهيم بسهولة، إن الطرق المستخدمة في المدارس الداخلية تعنى بشكل كبير بالمكفوفين بينما الطلبة ضعاف البصر فإنه يستخدم معهم طرق غير مناسبة، في المدارس العادية يتعرضون إلى طرق لا تناسب إعاقتهم، ويعتقد بأن الطلبة ضعاف البصر لا يجعلون عادة على البرامج التي تستثمر البقايا البصرية المتوفرة لديهم.

منهاج الأطفال المعوقين بصرياً:

يتضمن منهاج المعوقين بصرياً المهارات الأساسية التالية:

- مهارة استعمال ما تبقى من القدرة البصرية (Residual Sight) الكتب المطبوعة بحروف كبيرة، النظارات.
- مهارة القراءة والكتابة بطريقة بريل.
- مهارة القراءة بطريقة الاوبتكون.
- مهارة العمليات الحسابية بطريقة المعداد الحسابي (الأبكس).
- مهارة الاستماع (Listening Skills)
- مهارة الحركة.(Mobility)

وتعتبر مكونات المنهاج الدراسي العادي مهمة وضرورية للأطفال المعوقين بصرياً، إلا أنهم بحاجة إلى أنشطة تعليمية وتدريبية خاصة، ويطلق على هذه الأنشطة المنهاج الإضافي وتتمثل عناصر هذا المنهاج في:

- الكفاية الشخصية ومهارات الحياة اليومية.
- مهارات التواصل.
- الحركة والتنقل.

- الإثارة البصرية.
- الإثارة السمعية واللمسية.

إن طبيعة الإعاقة البصرية تحدد نوع ومدى الخدمات الخاصة التي يحتاجها الفرد، حيث يدرس وضع العين لتحديد ما إذا كانت الحالة ثابتة أم متدهورة أم في تحسن ويؤثر ذلك على طبيعة الخدمات التربوية، لذا يعتبر التقيم ضرورياً في كل مراحل البرامج التربوية، لإتخاذ القرارات الملائمة وهذا يعني أن الطفل لا يوضع في مكان ثابت أثناء المراحل الدراسية المختلفة.

فقد يحتاج الطفل الذي لديه ضعف بصري وحالته متدهورة إلى تهيئة للتكيف مع وضعه المستقبلي ككفيف سواء كان الأمر من ناحية أكاديمية (بريل) أم من ناحية اجتماعية ومن ناحية استخدام أدوات الحركة والتنقل.

أما الطفل الذي لديه بقايا بصرية، فإنه يتم تدريبه على استخدام البصر المتبقي بفاعلية ويتكيف مع البيئة العادية.

كما أن وجود إعاقات أخرى مصاحبة يؤثر على حاجاته إلى خدمات مكثفة أكثر، إضافة إلى عمر الفرد عند الإصابة، فالطفل المعوق بصرياً منذ الولادة يكتسب المهارات اللازمة للتكيف مع البيئة أسرع من الفرد الذي أصيب بالإعاقة في عمر متأخر (Hewand, 1992).

ويقدم هالاهان وكوفمان (Hallahan &Kauffman, 2003) الاقتراحات التالية للمعلمين في المدارس العادية عند التعامل مع الأطفال المعوقين بصرياً.

أ- الاعتماد على الذات.

ب- المرشد الدليل من الأطفال المبصرين.

ج- معاملته كغيره من الأطفال العاديين.

د - التفاعل بين الأطفال المبصرين وغير المبصرين.

هـ- المشاركة في الأنشطة.

نماذج من البرامج العالمية للمكفوفين:

1- برامج Head Start.

2- برنامج مدرسة أوفر بروك.

3- برنامج مدرسة بنسلفانيا للمكفوفين.

4- برنامج مدرسة كولورادو للمكفوفين.

5- برنامج مدرسة نيويورك للمكفوفين.

نبذة عن البرامج التي أعدت في مجال العمل مع الطفل الكفيف ما قبل المدرسة:

1- برامج (Head Start):

يعتمد التخطيط لهذه البرامج على أساس إشباع حاجات الأطفال الفردية، وتعويض جوانب النقص لديهم سعياً وراء تحقيق النمو المتكامل للطفل، ولذلك تعتمد برامج Head Startعلى بناء برنامج فردي لكل طفل في ضوء حاجاته الفردية، كما تتبنى هذه البرامج فكرة دمج الطفل المعوق مع الطفل العادي. ويعمل مع الطفل في هذه البرامج فريق عمل مكون من: معلم التربية الخاصة، مساعد للمعلم، اختصاصي نطق، اختصاصي نفسي، اختصاصي اجتماعي، الطبيب، اختصاصي العلاج الطبيعي.

ويقوم هذا الفريق بوضع برنامج فردي لكل طفل من خلال مجموعة من الخطوات وهي:

- الملاحظة لكل طفل خلال الأنشطة لتحديد نقاط القوة والضعف لديه.
- صياغة أهداف بناء على ما تم ملاحظته.
- اختيار أنشطة الصف، وطرق التدريس الملائمة، والتي تؤدي بالطفل إلى تحقيق الأهداف الإجرائية.
- عرض خطة العمل مع الطفل ومناقشتها مع والديه.
- التقويم المستمر من خلال الملاحظة للوقوف على مدى تطور الطفل، وإعادة صياغة أهداف جديدة كلما احتاج الأمر.

ويقدم البرنامج عدداً من الأنشطة التي تساعد على النمو في جميع المجالات وهي:

- الأنشطة الحركية مثل التوازن والتدحرج.
- أنشطة العلاقات المكانية التي تساعد الطفل على استخدام الأصوات، والمثيرات التي تدل على المسافة لمعرفة موقعه وللتعرف على كيف يجد طريقه إلى مكان ما.
- أنشطة تدريب الحواس والتي تشمل اللمس والسمع والتذوق والشم.
- ألعاب الدائرة التي تنمي القدرة على المشاركة، وعلى اتباع التعليمات، وتكوين علاقات مع الأقران.

وتعتمد برامج Head Start أيضاً على إشراك الوالدين في عملية تعليم ابنهما، حيث

يقوم الوالدين بعدد من الأدوار منها، الاشتراك في التخطيط للبرنامج الفردي للطفل، الاشتراك في الأنشطة التي تتم في الصف، القيام بالأنشطة المنزلية التي يحددها المعلم للطفل، والتي تعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة له في برنامجه الفردي.

2- برنامج مدرسة أوفر بروك للمكفوفين:

يهدف برنامج ما قبل المدرسة إلى إعداد الطفل الكفيف لدخول برنامج مدرسي مناسب للأطفال العاديين في نفس سنه.

ويعتمد البرنامج على فلسفة ملخصها أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب، لذلك يتم تعليمهم الموضوعات الأكاديمية، والمهارات المختلفة، من خلال بيئة اللعب، وتكون هذه البيئة التربوية مصممة بحيث تكون مرنة، مثيرة لخيال الأطفال، مرحة ومشجعة على الإبداع.

ويشبه برنامج ما قبل المدرسة ذلك الذي يطبق في المدارس العادية، فالأطفال يقومون برحلات وزيارات، يشتركون في مسابقات، ولكن بالإضافة إلى ذلك تتاح الفرصة أمام الأطفال لتعلم المهارات الخاصة، التي سوف تساعدهم على النجاح مستقبلاً وعلى الاعتماد على الذات.

ويتضمن البرنامج العمل في المجالات التالية:

- المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة.
- مهارات اللغة والتواصل.
- مهارات الحياة اليومية مثل اللبس، اطعام الذات.
- تدريب الحواس.
- التربية البدنية.
- الموسيقى.
- التوجه والحركة.

مبادئ الكمبيوتر:

بالإضافة إلى ذلك توجد مهارات أكاديمية للطفل من خلال البرنامج هي: الهجاء، القراءة، الحساب، العلوم، الدراسات الاجتماعية، وهي ما يتم دراسته في صفوف الأطفال العاديين.

ويقوم العاملون في هذا البرنامج بعمل تقييم دوري لكل طفل، يتضمن تقييم قدرة الطفل على التواصل، قدرته على الحركة وكذلك حاجاته البصرية إن وجدت. يشترك

الوالدين في البرنامج، وذلك بالقيام بالاشتراك في تقييم الطفل دورياً، والاتصال الدائم للوقوف على مستوى تطور الطفل.

3- برنامج مدرسة بنسلفانيا للمكفوفين:

يهدف برنامج ما قبل المدرسة إلى الوصول بالطفل إلى استغلال أقصى طاقاته وقدراته، ويعتمد البرنامج على إشراك الوالدين في التخطيط للبرنامج وتنفيذه أيضاً، وهما من أهم أعضاء فريق العمل.

ويحتوي منهج العمل مع الطفل الكفيف على المجالات التالية:

- التوجه والحركة.
- المهارات المعرفية والأكاديمية الأساسية.
- مهارة الاستماع.
- الرعاية الذاتية.
- المهارات الحركية الكبيرة.
- المهارات الحركية الدقيقة.
- النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل.

ويتم استخدام كلاً من التعليم الفردي والجماعي مع الطفل وفقاً لما يقرره المعلم، وكذلك لنوع المهارة التي يتم تعليمها للطفل.

ويشترك في تصميم برنامج العمل مع الأطفال كل من المعلم، الوالدين، الأخصائيين بمختلف مجالاتهم، ويعمل هذا الفريق أيضاً على تقييم الطفل دورياً للتأكد مما تم تحقيقه من أهداف، كما يقوم هذا الفريق بتصميم البرنامج الفردي للطفل.

ومن أهم مميزات هذا البرنامج العلاقة القوية بين الأسرة وفريق العمل، حيث تقوم الأسرة بأدوار متعددة، مما يؤدي إلى تقدم الطفل بصورة أفضل.

4- برنامج مدرسة كولورادو للمكفوفين:

يعتمد البرنامج على تقديم المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والتعويضية للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة.

ويهدف البرنامج إلى استثارة أقصى ما يمكن من قدرات، وإمكانات الطفل الكفيف، ويتم ذلك من خلال بيئة تربوية تعمل على تشجيع نمو مفهوم ذات إيجابي لدى الطفل، كما تشجع القدرات الفردية لكل طفل، بما يساعده على تحقيق النجاح في مجالات النمو المختلفة والتكيف مع إعاقته.

بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية التي يتعلمها الطفل، فإنه يتلقى برنامج فردي يشمل المجالات التالية:

- التوجه والحركة.
- البريل.
- استخدام عدادات الحساب.
- مهارات الحياة اليومية.
- مبادئ استخدام الكمبيوتر.

وبالإضافة إلى ما سبق، يشترك الأطفال في أنشطة جماعية، هي: التدريب على الموسيقى، والعزف، القيام برحلات اسبوعية.

ويعمل فريق العمل على التأكد من سلامة الأطفال، وإتاحة الفرصة أمامهم للتفاعل مع الأقران ومع عناصر البيئة.

5- برنامج مدرسة نيويورك للمكفوفين:

يهدف البرنامج إلى تشجيع الطفل على إظهار أكبر قدر من القدرات، والإمكانات، وإلى إعداد الطفل للمرحلة النمائية التالية، وذلك من خلال بيئة تربوية مصممة لذلك.

يعمل مع الطفل فريق عمل من المتخصصين في مجال التربية الخاصة والوالدين، بهدف مساعدة الطفل على تحقيق الأهداف التي يتضمنها برنامجه التربوي. وقد صممت بيئة البرنامج بحيث تكون الصفوف صغيرة الحجم، ومقسمة إلى أركان عديدة، منها ركن للعمل الفردي مع الطفل، وركن مجاكاة المنزل، وركن للأجهزة الحركية، وركن للمثيرات الحسية.

ويتضمن البرنامج أهداف أكاديمية، واجتماعية، يتم تدريب الطفل لتحقيقها، كما يتم تدريب الطفل على مهارات الرعاية الذاتية تحت إشراف المعلمة. ويقدم البرنامج للطفل أنشطة متعددة مخطط لها مسبقاً، تعلم الطفل المهارات المطلوبة خلال اليوم الدراسي، كما توفر خبرات جديدة للطفل لتحسين تفاعله مع الزملاء، وايجاد اهتمامات خاصة به وتشمل هذه الأنشطة: السباحة، التسوق، الاحتفال بالمناسبات المحلية. وتعمل هذه الأنشطة على إثراء معلومات الطفل وإتاحة الفرصة أمامه لتنمية المهارات التي يحتاجها في حياته اليومية.

وتهدف جميع البرامج السابق ذكرها إلى الوصول إلى أقصى إمكانات وقدرات لدى الطفل، وإعداده للمرحلة النمائية التالية بينما يهدف برنامج مدرسة أوفر بروك إلى إعداد الطفل للمدرسة.

** اتفقت جميع البرامج على ضرورة العمل بشكل فردي مع الطفل وتصميم برنامج فردي له في ضوء قدراته وحاجاته.

** اتفقت جميع البرامج على أن البرنامج يجب أن يتضمن المجالات التالية لما لها من أهمية بالنسبة للطفل الكفيف.

- التوجه والحركة.
- مهارات الحياة اليومية.
- المهارات الاجتماعية.
- المهارات الأكاديمية.
- تدريب الحواس.

** اتفقت جميع البرامج على ضرورة المشاركة الفعالة للوالدين في التخطيط للبرنامج وكذلك في تقييم أداء الطفل بينما لم تتفق على:

- البريل.
- مبادئ استخدام الكمبيوتر.

هذا وتعتبر حاسة الابصار هامة جداً، فهي تعطي أنماطاً مختلفة للشكل وللون وغير ذلك، وبفقدان هذه الحاسة أو ضعفها لا يستطيع الإنسان رؤية الأشياء بصورة متكاملة مترابطة فلا بد له من الاعتماد على حواس أخرى ومن هنا يلاحظ أن المعوق بصرياً كلياً أو جزئياً يعتمد على الحواس المتبقية، وعند البدء بعملية تدريب الطفل المعوق بصرياً على المفاهيم لا بد من تطوير الوعي بالجسم لأنه يشكل الإنطلاقة والأساس الذي من خلاله يعي الطفل نفسه وحواسه وأجزاء جسمه ويستكشف بها ما يحيط به.

إن تعلم الطفل غير المبصر لمفهوم ما - يرتقي في اكتسابه له من مستوى إلى آخر ضمن المستويات التالية:

1- إدراك الشيء بصورته العادية الملموسة "المستوى الحسي".

2- إدراك الشيء بصورته الوظيفية أو على المستوى الوظيفي، وهنا يتخذ الطفل مفهوم الشيء في صورته التجريدية النظرية.

3- المستوى التجريدي.

نظراً لحاجة الطفل المعوق بصرياً وافتقاره إلى حاسة الإبصار افتقاراً كلياً أو جزئياً فإنه لا يتمكن من رؤية الأشياء في صورتها الكلية الكاملة، لذا عليه إدراك أجزاءها أولاً ثم

إدراكها ككل عن طريق معالجته لها بيده ولعبه فيها مثل: "لعبة السيارات، الكرسي، المسجل". فهو محدد فيما يستطيع تعلمه من هذه المعالجة فهي تتيح له، إدراك جوهر الأشياء من حيث عمقها أو تعقيد كليتها.

وبالتالي عندما يصبح الشيء بعيداً عن متناول يده، فإنه يذهب بعيداً في إدراكه عن هذا الشيء مثال: عدم توفر نموذج مصغر لشكل القطار يؤدي لإدراك خاطئ عن هذه الوسيلة في التنقل، وبطريقة مشابهة إذا لم يرتبط الصوت بمصادر صوتية ومفهومة، وذات معنى فإنها سوف تخبو وتتلاشى، حتى تصبح معدومة مثال قصيدة شعرية لم يعرف الطالب شرحها ومعناها، فإنه لن يفهمهما ولن يحفظهما، ومن هنا فإن الطفل المعوق بصرياً سوف يستغرق وقتاً أطول بكثير في تنمية وبناء إحساسه بديمومة الشيء واستمراره، وفي هذه اللحظة يكون إدراك الطفل للشيء قاصراً على المستوى الأول، فهو إدراك الشيء في صورته المادية الملموسة، ومع تقدمه في العمر، وتتضاعف خبراته بالأشياء ويبدأ بالاتصال بها على المستوى الثاني وهو المستوى الوظيفي.

أما فيما يتعلق بالتقدم إلى المستوى الثالث لإدراك مفهوم شيء ما، وهو المستوى التجريدي، فسيكون قاصراً ومحدوداً لعجز حاسة الإبصار، في حال المعوق كلياً وبالتالي تناقص قدرته على الإدراك الحسي البصري.

يتناول البرنامج التالي تدريب الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية (الجزئية) على مجالين رئيسين هما الحواس والإدراك على شكل مجموعة من الأهداف لكل بعد من أبعاد كل مجال من المجالين الرئيسين السابقين وتقابل هذه الأهداف اقتراحات للمدرب في كيفية تحقيق كل هدف.

البرنامج موجه للأطفال المعوقين إعاقة بصرية جزئية، ويمكن أن يقوم الوالدين أو المعلمين أو المدربين بتدريب المعوقين بصرياً عليها.

برنامج للتدريب على الحواس للمعوقين بصرياً إعاقة جزئية

أ- حاسة الإبصار من (4-6 سنوات)

في بداية التدريب على الحواس لن نغفل دور حاسة الإبصار وإن كان بها ضعفاً جزئياً حيث ننطلق في التدريب بالاعتماد على بقايا الحاسة وننطلق مما هو موجود لا مما هو مفقود.

الأهـــداف	الأدوات وطريقة التدريب
1- أن يشير الطفل إلى الشكل المختلف بنسبة نجاح 100%.	* يحضر المعلم مجموعة من المربعات المجسمة ومعها مثلث مجسم، ويطلب من الطفل تحديد المختلف.
2- أن يشير الطفل إلى الجزء الناقص بنسبة نجاح 100%.	* يحضر المعلم صورة شيء مألوف للطفل مثل وجه مجسم ويستثنى منه الفم، ويطلب من الطفل تحديد الجزء الناقص.
3- أن يشير الطفل إلى الشيء الأطول بنسبة نجاح 100%.	* يحضر المعلم قلمين أحدهما طويل والآخر قصير ويشرح له عنها ثم يسأله بعد ذلك عن الأطول.
4- أن يشير الطفل إلى الأكبر بنسبة نجاح 100%	* يحضر المعلم دمية كبيرة وأخرى صغيرة ويشرح له عنها ثم يسأله بعد ذلك عن الأكبر.
5- أن يذكر الطفل 3 اختلافات ما بين شيئين متقابلين بذكر 2 من 3 اختلافات.	* يحضر المعلم دمية ولد ودمية بنت، ثم يطلب من الطفل ذكر الاختلافات كطول الشعر، والحلق، والفستان.
6- أن يقلد بالرسم على الهواء شكل مجسم عرض عليه باستخدام اصبع يده بنسبة نجاح 100%.	* يعرض المدرب على الطفل مجسماً لشكل دائرة ويطلب منه تمثيل رسمها بإصبعه على الهواء أو تمثيل رسم مثلث أو مربع.
7- أن يقلد بالرسم على الدفتر شكل مجسم عرض عليه بالقلم بنسبة نجاح 100%.	* نفس خطوات النقطة (6) ولكن هنا الطفل يعبر عن ما شاهده بالرسم على الورق.
8- أن يشير الطفل إلى الشيء الموصوف له من قبل المعلم بمحاولتين ناجحتين من 3 محاولات.	* يصف المعلم كرسي، أو قلم، أو صحن ويطلب من الطالب ذكر ذلك الشيء.
9- أن يتابع الطفل بعينه شيء متحرك أمامه مع بقاء الرأس ثابت بنسبة نجاح 100%	* يشغل المدرب سيارة على بطارية ويحركها باتجاه أفقي ويطلب من الطالب متابعتها بصرياً.
10- أن يطابق الطفل أشياء من نفس اللون أو الحجم بمطابقة شيء واحد مع اللون وشيء واحد مع الحجم.	* يعرض المعلم على الطفل بطاقات بألوان متعددة وأحجام مختلفة ويطلب منه مطابقتها حسب اللون أو الحجم.

ب- حاسة السمع: (من 1 شهر إلى 6 سنوات)

الأهـــداف	الأدوات وطريقة التدريب
1- أن يلتفت الطفل لمصدر الصوت عند سماع الصوت مباشرة بنسبة نجاح 100%.	* يستخدم هذا التدريب لمعرفة درجة سمع الطفل من خلال أصوات مثل صوت جرس أو صفارة.
2- أن يذكر الطفل ماهية الصوت الذي سمعه بنسبة نجاح 100%.	* بعد تدريب الطفل على مجموعة من المثيرات السمعية مثل صوت بقرة، سيارة، إسعاف، طبل الخ .. تطلب منه ذكر اسم الشيء الصادر عنه الصوت.
3- أن يذكر الطفل بعد الصوت أو قربه عنه وذلك من خلال 3 محاولات ناجحة من خمس محاولات.	* يستخدم المدرب أصوات يصدرها داخل الغرفة التي بها الطفل وأخرى خارجها ثم يطلب منه تحديد درجة قرب الصوت.
4- أن يذكر الطفل حدة الصوت "غليظ أم رفيع" بذكر 3 إجابات صحيحة من خمس محاولات.	* يشرح المدرب للطفل أن صوت العصفور رفيع، ويسمعه له، وأن صوت البقرة غليظ ويسمعه له، ثم يسمع له عن طريق شريط لأصوات متعددة ثم يطلب منه تحديد حدة الصوت.
5- أن يذكر الطفل درجة أو شدة الصوت وذلك بقوله عالي او منخفض بنسبة نجاح 100%.	* يضرب المعلم على الطاولة برؤوس أصابعه، ويقول له هذا صوت منخفض، ثم يضرب عليها بالمسطرة ويقول هذا صوت عالي، ثم يقيس على ذلك من الأدوات لتشكيل صوت مرتفع وآخر منخفض.
6- أن يذكر الطفل الصوت المألوف لسمعه عن غير المألوف بذكر اسم الشخص المألوف أو صلته به بنسبة نجاح 100%.	* يسجل المعلم للشرح صوت الأب أو الأم وصوت شخص غريب عن الطفل، ويقول له صوت من هذا وهل تعرفه، وهكذا ثم يسجل أصوات مألوفة للطفل من صوت الإخوة، والأخوات، والأقارب المقربين للطفل، وآخرين أغراباً ثم يطلب منه تمييز الصوت هل هو مألوف أم لا.
7- أن يذكر الطفل حالة الشخص الذي يسمع صوته بعد عرضه عليه من المدرب بنسبة نجاح 100%.	* يسجل المعلم صوت شخص يضحك "مبسوط" وآخر يبكي "حزين" وآخر يصرخ بشدة "غضبان أو زعلان" ويشرح له ذلك من خلال التقليد أو من خلال صور مجسمة ثم يسأله عن حالة الشخص.

ج- حاسة اللمس: (من 1 سنة - 6 سنوات)

الأهـــداف	الدورات وطريقة التدريب
1- أن يذكـر الطفل حـالة الشيء الذي عـرض عليـه، هل هو رطب أم جـاف؟ باستخدام يده بنسبة نجاح 100%. 2- أن يذكـر الطفل حـالة الشيء الذي عرض عليه من حيث النعومة والخشونة باستخدام يده بنسبة نجاح 100%. 3- أن يذكـر الطفل حـالة الشيء الذي عرض عليه من حيث البرودة والسخونة باستخدام يده بنسبة نجاح 100%. 4- أن يعطي الطفل القلم الطويل من قلمين أحدهما قصير والآخر طويل بتلمسه لهما بنسبة نجاح 100%. 5- أن يعطي الطفل الشكل الذي يطلبه منه المعلم من مجموعة أشكال بنسبة نجاح 100%.	* يعرض المدرب جميع الأشياء الرطبة والجافة والخشنة والناعمة والباردة والساخنة ويجعل الطفل يتلمسها، ويتفحصها، ثم يشرح له حالة كل مادة مثال قطعة إسفنج جافة وبعد أن نضع عليها الماء تصبح مبتلة، ونعرض عليه سطح ناعم وسطح خشن وشيء بارد كعصير بارد، وساخن مثل كأس من الشاي وتعمم على موجودات ثم بعد تطبيقه لما تعلمه يسأله عن تلك المفاهيم. * تعرض على الطفل نماذج مختلفة من أطوال أشياء من بيئة الطفل كالمساطر "طويلة وقصيرة" وأقلام وهكذا، ويعلم الطفل من خلال المقارنة بين الطويل والقصير، من خلال حاسة اللمس، ويعمم على أشياء قريبة من الطفل كطول عصاتين أو مقصين وهكذا. * يعرض المعلم على الطفل نماذج أشكال هندسية من مربع ومثلث ودائرة ويجعل الطفل يتلمسها ويتفحصها ويربط كل شيء بمسماه ويردد ذلك ويذكر مسميات موجودة لها نفس الشكل الذي يدرب عليه مثل "دائرة: عجل سيارة" "مربع: شكل شباك البيت" وهكذا .

د- حاسة الشم: (من1 سنة -6 سنوات)

الأهـــداف	الأدوات وطريقة التدريب
1- أن يعطي الطفل المعلم الشيء الذي له رائحة طيبة بنسبة نجاح 100%. 2- أن يعطي الطفل شيء واحـد من مجموعة أشياء تعرض عليه قابلة للأكل، وهو معصب العينين بنسبة نجاح 100%. 3- أن يذكـر الطفل المكان المرتبط بالرائحة المعروضة عليه بمحاولة صحيحة من 3 محاولات.	* يعرض المعلم على الطفل رائحة عطر ويقول له رائحة طيبة، ويذكر له حالات أخرى مثل طعام محبب له، أو حلوى، ويعرض عليه أشياء ليس لها رائحة طيبة مثل خبز محروق، ورائحة الدخان وهكذا. * يشرح المعلم مثلاً أن رائحة الخبز تدل على شيء قابل للأكل ورائحة مسحوق الغسيل شيء غير قابل للأكل. * يربط المعلم رائحة الخبز بأنها تدل على المخبز، ويعزز شرحه بصورة أمام الطفل، ورائحة الكاز تدل على كازية، ورائحة عطر تدل على محل عطور وهكذا.

برنامج للتدريب على الإدراك:

يعرف الإدراك على أنه العملية التي يصبح بها الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها من الحواس.

ويتضمن البرنامج: أ. الإدراك الحسي ب. الإدراك المكاني. ج. الإدراك الزماني.

أ- الإدراك الحسي: (من 13 شهر - 24 شهر).

في هذا البرنامج التركيز على معرفة الفرد لأجزاء وجسمه ومجموعة من الموجودات المحيطة به.

الأهــداف	الأدوات وطريقة التدريب
البعد الأول "معرفة الطفل لأجزاء جسمه" 1- أن يشير الطفل بيده إلى رأسه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 2- أن يشير الطفل بيده إلى عينه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 3- أن يشير الطفل بيده إلى فمه بمحاول صحيحة من محاولتين. 4- أن يشير الطفل بيده إلى أنفه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 5- أن يشير الطفل بيده إلى أذنه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 6- أن يشير الطفل بيده إلى ذراعه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 7- أن يشير الطفل بيده إلى رجله بمحاولة صحيحة من محاولتين. 8- أن يشير الطفل بيده إلى ركبته بمحاولة صحيحة من محاولتين. 9- أن يشير الطفل بيده إلى صدره بمحاولة صحيحة من محاولتين.	في التدريب على التعرف على أعضاء الجسم قد يستخدم أكثر من أسلوب مثل: * يحضر المدرب طفلاً آخر أو دمية مناسبة، ويبدأ بالإشارة إلى الأعضاء المطلوب من الطفل الإشارة إليها ويكرر الطفل ذلك ويعطي المعلم للطفل فرصة للإشارة إلى العضو المطلوب.

الأهـداف	الأدوات وطريقة التدريب
10- أن يشير الطفل بيده إلى بطنه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 11- أن يشير الطفل بيده إلى رقبته بمحاولة صحيحة من محاولتين. 12- أن يشير الطفل بيده إلى حاجبيه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 13- أن يشير الطفل بيده إلى أصابع قدميه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 14- أن يشير الطفل بيده إلى أسنانه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 15- أن يشير الطفل بيده إلى لسانه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 16- أن يشير الطفل بيده إلى ذقنه بمحاولة صحيحة من محاولتين. 17- ان يشير الطفل بيده إلى جبينه بمحاولة صحيحة من محاولتين.	* قد يلجأ المدرب لإمساك يد الطفل والإشارة بها مباشرة إلى أعضاء الطفل نفسه مكرراً مسمى كل عضو. * قد يلجأ المعلم إلى أسلوب التدريب عن طريق الأقران فيحضر طفلاً آخر، بعد أن يدربه على كيفية تعليم الطفل ضعيف البصر، ويصبح هذا الطفل يشرح للآخر عن أعضاء الجسم مطبقاً على نفسه، أو ممسكاً بيد ضعيف البصر، ومشيراً إلى العضو المطلوب.
البعد الثاني: ب- معرفة الشيء المسمى له من قبل المدرب، وإعطائه له عندما يطلب منه ذلك بمحاولة صحيحة من محاولتين: أمثلة: 1-قميص 2- بنطلون 3- قلم 4- دفتر 5- كرة 6- صحن صغير 7- ملعقة 8- صحن كبير 9- كاس فارغ 10- منشفة واي موجودات أخرى	* يضع المعلم مجموعة من الموجودات المذكورة ويتناولها واحدة واحدة، ويسميها للطالب، ويعطيها الطفل المعوق بصرياً ليتلمسها عن قرب، ويشرح المعلم عن كل موجود واستعمالاته مثال: القلم: نحيف وطويل له رأس مدبب نكتب به على الورق. * يضع المدرب الموجودات السابقة أمام الطفل بعد ما طبق الخطوة رقم واحد ويسأله عن الشيء الذي نكتب به "أي السؤال عن الوظيفة". * إحضار دمية ونسأل الطالب نريد أن نطعمها، ماذا تحتاج "صحن - ملعقة - طعام - الخ..".

ج- الإدراك المكاني: (من 4-6 سنوات)

الأهــداف	الأدوات وطريقة التدريب
1- أن يضع الطفل الكرة فوق الطاولة بمحاولة صحيحة من محاولتين. 2- أن يضع الطفل الكرة أسفل الطاولة بمحاولة صحيحة من محاولتين. 3- أن يضع الطفل الكرة أمام الطاولة بمحاولة صحيحة من محاولتين. 4- أن يضع الطفل الكرة خلف الطاولة بمحاولة صحيحة من محاولتين. 5- أن يضع الطفل القلم قرب الحائط بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 6- أن يضع الطفل القلم بعيداً عن الحائط مسافة 5 خطوات بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 7- أن يشير الطفل ليده اليمين بالنسبة لجسمه بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 8- أن يشير الطفل ليده اليسرى بالنسبة لجسمه بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 9- أن يشير الطفل لليد اليمنى بالنسبة لزميله بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 10- أن يشير الطفل لليد اليسرى بالنسبة لزميله بشكل صحيح، بمحاولة صحيحة من محاولتين. 11- أن يشير الطفل لاتجاه الشرق بشكل صحيح بمحاولة واحدة من محاولتين. 12- أن يشير الطفل لاتجاه الغرب بشكل صحيح بمحاولة واحدة من محاولتين.	* يحضر المدرب كرة، او علبة، أو قلماً، أو ما شابه مع وجود طاولة، ويشرح للطالب الاتجاهات المكانية بالنسبة للطاولة فيضع الكرة فوقها ويكرر الكرة فوق الطاولة وهكذا لبقية الاتجاهات. * لتعليم مفهومي قريب وبعيد، يمسك المدرب بيد الطفل ويقترب من الحائط ويقول قريب ويبتعد عن الحائط ممسكاً يده قائلاً بعيد. * يمسك المدرب كرة، ويضعها جانب رجلي الطفل، ويقول له الكرة قريبة من قدميك، ثم يطلب منه أن يركلها بقوة ثم يقول الكرة بعيدة عنك. * يقف المعلم أمام الطفل ويمسك بيده اليمنى قائلاً له هذه اليد اليمنى التي نصافح بها، ونأكل بها، ونشرب بها، وعند معرفته لليمين تعرف الشمال. * أما بالنسبة لزميله فنقول له أن يدك اليمنى يقابلها يد زميلك اليسرى، إن كان مقابلاً له والعكس صحيح بالنسبة لليد اليسرى، ويمكن إعطاء إشارات للتعرف على اليد مثل اليد اليسرى تلبس بها الساعة مثلاً. * يستيقظ المدرب أو أحد الوالدين مع الطفل صباحاً، ويقول له من أين تشرق الشمس؟ فتكون الإجابة من الشرق ويلاحظ الطفل شروق الشمس وهكذا بالنسبة لغروبها وحلول الليل ونقول له المكان الذي تغرب منه الشمس يسمى غروب. وفي اليوم التالي نقول له أين الشرق؟ يشير لجهة شروق الشمس، أين الغرب؟ لاتجاه غروب الشمس، أما الشمال فهو الذي يواجهك أي أمامك، والذي يكون خلفك هو الجنوب. * يلجأ المدرب في تحديد المكان المخصص للأشياء إلى أخذ الطفل في جولة في غرف المنزل أو

الأهـداف	الأدوات وطريقة التدريب
13- أن يشير الطفل لاتجاه الشمال بشكل صحيح، بمحاولة واحدة من محاولتين. 14- أن يشير الطفل لاتجاه الجنوب بشكل صحيح بمحاولة واحدة من محاولتين (وكل ذلك بالنسبة للشمس). 15- أن يضع الطفل ملابسه في المكان المخصص لها "الخزانة" بنسبة نجاح 100% 16- أن يضع الطفل بعض أدوات الطعام "الصحن - ملعقة" في المكان المخصص لها "المطبخ" بنسبة نجاح 100%. 17- أن يسمى الطالب 3من موجودات غرفة النوم. 18- أن يصف الطفل موقع بيته بالإشارة إلى معلم محدد بارز "مثل قرب، دكان - اسم مسجد"	المدرسة مثلاً ويشرح له هذا المكان للمدرب ... خزانة/ وهذا المكان لأغراض الطبخ "مطبخ" وهذا المكان مكتب "كتب وأقلام وطاولة وقرطاسية أو يعرض عليه برنامج تعليمي فيه صور لغرف المنزل وأماكن الأدوات مجسمة ويستذكرها مع الطفل، بعد ذلك كله يبعثر بعض الموجودات أمامه ثم يطلب منه تصنيفها كل في مكانه مثل بنطال - ملعقة مع مساعدة منه في البداية ثم حتى يتوصل الطفل لإدراك كامل للمكان". * فيما يتعلق بالأهداف 17- و18 يأخذ المدرب الطفل لأحد الغرف أو من خلال منزل لدمى وغرفة مثلاً غرفة النوم ويشرح ما بها: سرير، ووسادة، وغطاء، وساعة منبه، ومن خلال الهدف 18: يصطحب المدرب الطفل حول المنزل ويأخذه بجولة مشيراً لمعالم قريبة من المنزل مثل دكان كذا../ مكتب بريد، رقم عمارة، مسجد وهكذا.

د- الإدراك الزماني (من 4-6 سنوات)

الأهـداف	الأدوات وطريقة التدريب
1- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على مفهوم الليل. 2- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على مفهوم النهار. 3- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على فصل الصيف. 4- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على فصل الربيع. 5- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على فصل الخريف. 6- أن يذكر الطفل معلم واحد يدل على فصل الشتاء.	* يشرح المدرب للطفل أن الليل يحدث عند غياب الشمس، وتظهر النجوم والقمر في السماء، ويستعد الناس للنوم وعلى عكس ذلك النهار حيث تشرق الشمس، ونسمع صوت العصافير في الصباح الباكر، ويذهب الطلبة لمدارسهم، وتدب الحركة في الشوارع وتفتح المحلات. * في تدريب التعرف على الفصول كإدراك زمني، يعرض على الطفل صور بارزة لهذه الفصول أو من خلال شريط (كاسيت) يوضح هذه الفصول ففي فصل الصيف تخضر الأشجار وتثمر بفواكه لذيذة، أما في فصل الربيع تبدأ الزهور بالتفتح وتبدأ بوادر الورق بالخروج، أما في فصل الخريف فتتساقط الأوراق بكثرة، ويكثر هبوب الريح. أما في الشتاء فلا يتبقى أوراق على الأشجار، وبه تتساقط الأمطار والثلوج، ويصبح الجو بارداً ونستخدم المدافئ بأنواعها

المراجع

المراجع العربية:

- ليدون، وليام وبورتاكجرو، م: ترجمة عبد الحكيم، عبد القادر و خليل، فاروق ابراهيم، (1990)، الإعاقة البصرية.
- الموسى، ناصر (1999)، مسيرة التربية الخاصة، مؤسسة الممتاز للطباعة والتجليد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الإنجليزية:

Ferrell, shaw, Deitz, K, (1998). **Project PRISM: A Longitudinal Study of developmental patterns of children who are visually impaired.** Greeley: University of Northern Colorado.

Gabias, (1992). **Unique features of guide dogs: Backtracking &homing:** Braille Monitor.

Hallahan, D.P., &Kauffman, M.J (2003). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education** (9th ed). Boston: Allyn &bacon.

Hewand, William L. orlansty, Micheal D (1992). **Exceptional children,** Macmillan International, New York.

Kirk Samual, A, Gallagher, Jamesed, Anstasia, (2003). **Educating Exceptional Chidlren,** Houghton Mifflin company, Boston. USA.

Yesseldyke, James, Algozzine, Bob, (1995). **Speical Education: A Practical Approach Teachers.** Houghton Mifflin Company.

الانترنت:

http://www.dur.ac.uk/j.w.adams/Education/visual impairment.htm

http://www.islamonline.net/oil-arabic/dowalia/adam-35/parent-2.asp

الفصل الخامس

برامج صعوبات التعلم

- تعريف صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم
- الخصائص التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم
- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم.
- البرامج المعتمدة
- البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم

أولاً: الجانب الأكاديمي

أ. البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتهجئة

ب. البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في الرياضيات.

ج. مجموعة برامج تربوية لذوي الصعوبات التعليمية لتطوير وظائف الدماغ الحسية - المعرفية الضرورية لنمو اللغة ومعرفة القراءة والكتابة والرياضيات.

- نموذج لبرنامج تطوير مهارات اللغة العربية لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم.
- نموذج لبرنامج تطوير مهارات الرياضيات لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم

ثانياً: الجانب الانفعالي والاجتماعي

- الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- تطور الخدمات المقدمة في الأردن لطلبة صعوبات التعلم في المدارس العادية.
- المراجع

صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

مقدمة:

يواجه النظام التعليمي في جميع دول العالم، مشكلة صعوبات التعلم، وتعد هذه المشكلة من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي، حيث تسهم بدور كبير في ارتفع نسبة الرسوب بين الطلاب، كما تعد سبباً مباشراً في زيادة عدد الطلاب المتسربين خصوصاً في المرحلة الابتدائية، ولهذا كثيراً ما نرى أطفالاً لا يعانون من إعاقات وذكاؤهم متوسط، وفوق المتوسط إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، منهم لا يتعلمون بنفس الأسلوب الذي يتعلم به الطلبة الآخرين، مشكلاتهم خفية غير ظاهرة، مما يجعل هذه الفئة من الأطفال والوالدين والمعلمين في حيرة من أمرهم، ذلك أن رسوبهم يتكرر بمرور الوقت، كما يبدأ الأطفال بالفشل بسبب عدم رضاهم عن أنفسهم، وقد يميل نموهم الاجتماعي والانفعالي إلى التأخر ويعاني هؤلاء من مشاكل انفعالية وتصبح المدرسة بالنسبة لهم تشكل تجربة وخبرة مؤلمة إلى الحد الذي ينعكس سلباً على مفهومهم عن ذواتهم.

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة، التي شهدت اهتماماً متزايداً، بحيث أصبح هذا الموضوع محور للعديد من الأبحاث والدراسات.

وما يعرف الآن باسم صعوبات التعلم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960م بعدد من المصطلحات:

الأطفال ذوي الإصابات الدماغية (Brain- Injured children).

الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية(children with Perceptual Handicaps).

الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط (Children with Minimal Brain Dysfunction).

الأطفال العاجزين عن التعلم (Children with Learning Disabilities).

الإعاقة الخفيفة (Hidden Handicapped).

تعريف صعوبات التعلم

أولاً: تعريف صعوبة التعلم للحكومة الاتحادية الأمريكية:

أصدرت الحكومة الاتحادية الأمريكية - القانون رقم 94 - 142 أغسطس 1977 والذي حدد الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم (بأنهم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم، أو استخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى

إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام النمائية).

ثانياً: تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم 1988:

هو أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، هذه الاضطرابات يفترض أنها تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو ربما تظهر مع حالات إعاقة أخرى كالتخلف العقلي، أو العجز الحسي، أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو التأثيرات البيئية، إلا أن صعوبة التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف أو المؤثرات.

تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية - بالعمليات النفسية الأساسية وصعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة، وسيتم توضيح هاتين المجموعتين كما يلي:

صعوبات التعلم النمائية:

تشتمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجموعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل اسمه لا بد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً لا بد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية. وتتمثل الصعوبات النمائية فيما يلي:

أ- الانتباه:

هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة، ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، لمسية، بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الانسان في كل وقت.

ب- الذاكرة:

هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته، أو سماعه، أو ممارسته، أو التدريب عليه.

ج- العجز في العمليات الإدراكية:

تتضمن إعاقات في التناسق البصري-الحركي، التمييز البصري، والسمعي، واللمس والعلاقات المكانية، وغيرها من العوامل الإدراكية.

د- اضطرابات التفكير:

تتألف من مشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم، المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الاستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار.

هـ- اضطرابات اللغة الشفهية:

وهي ترجع إلى الصعوبة التي يواجها الأطفال في فهم اللغة، وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً.

صعوبات التعلم الأكاديمية:

إن صعوبات التعلم الأكاديمية هي التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس. ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة.

ج- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي.

د- الصعوبات الخاصة بالحساب.

في حين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي.

الخصائص التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها، وأن أفراد هذه الفئة هم في العادة أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية، عاديين، أو أصحاب ذكاء مرتفع، ومع ذلك يعاني هؤلاء الطلبة من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع واستخدامها، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو إدراك تطوير إدراك بصري طبيعي.

ويمكن تصنيف الخصائص الرئيسية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن خمس مجموعات: (Tutel, F, B &Becker, 1983).

1- **صعوبات في التحصيل الدراسي:**

التأخر الدراسي هو السمة المميزة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل في التحصيل الدراسي، وبعض الطلبة قد يعاني من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع دراسي واحد أو موضوعين، ويكون في المواضيع التالية:

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة، وتتمثل هذه الصعوبات في:

- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة مثل (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافر الطائرة).
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الجملة المقروءة مثل (سافرت بالطائرة) يقرؤها (سافرت بالطائرة إلى أمريكيا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها مثل أن يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من المرتفعة.
- تكرار قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر مثل أن يقرأ (غسلت الأم ...) (غسلت الأم الثياب) ثم يكررها (غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها مثل أن يقرأ (زر) بدلاً من (رز).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ع، غ).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة مثل أن يقرأ (فيل) بدلاً من (فول).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة (من نهاية السطر إلى بداية السطر الآخر).
- السرعة الكبيرة أو البطء في القراءة.

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة، وتتمثل هذه الصعوبات في:

- أن يعكس كتابة الحروف والأعداد مثل أن يكتب (S) بدلاً من (خ) وأن يكتب الرقم ٤ بالانجليزية مقلوب بدلاً من (3).
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثل أن يكتب (راد) بدلاً من (دار).
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة مثل أن يكتب (تمرة) بدلاً من (ثمرة).
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة.

ج. الصعوبات الخاصة بالحساب، وتمثل في:

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه عند سماع صوت الرقم مثل أن يكتب الرقم (3) عند سماع كلمة أربعة.
- صعوبة تمييز الأرقام ذات الاتجاهين المتعاكسين مثل (٧ ، ٨)، (٢ ، ٦) فقد يكتب الرقم أو يقرأ الرقم ٦ على أنها ٢ .
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين مثل أن يكتب (∈) بدلاً من 3 أو يكتب (p) بدلاً من ٩ .
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة مثل أن يكتب أو يقرأ (51) بدلاً من (15).
- صعوبة إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة الجمع مثلاً.
- يحتاج إلى وقت طويل لحل المسألة.
- ضعف القدرة على التجريد.

2-- صعوبات في الإدراك والحركة، وتتمثل في:

أ- صعوبات في الإدراك البصري:

الإدراك البصري عبارة عن عملية مركبة من استقبال دمج تحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات مركبة عقلية، والأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك البصري يعانون من:

1- تشويش في الإدراك البصري أي تشويش في استقبال وتنظيم وفهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.

2- صعوبة التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيّز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة وغير صحيحة.

3- ضعف الذاكرة البصرية فهم لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدوها.

ب- صعوبات في الإدراك السمعي:

فالأطفال الذين يعانون من خلل في الإدراك السمعي يعانون من:

1- سماع أصوات وأنغام مختلفة وذلك يؤدي إلى فهم خاطئ لهذه الأصوات.

2- صعوبة تذكر الأشياء التي سمعوها.

3- صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.

4- وجود صعوبة في القراءة وذلك بسبب صعوبة تذكر المقطع الصوتي الذي ذكر من قبل المعلم.

5- صعوبة في تمييز مصدر الصوت والتمييز بين الكلمات.

6- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة ودمج أصوات كلامية.

جـ- صعوبات في إدراك الحيّز:

إدراك الحيّز هو إدراك الشيء والشخص الذي ينظر إليه، وفهم المصطلحات مثل أمام، فوق، تحت، بجانب، وكذلك إدراك مكان وجود الشخص بالنسبة لشيئين أو غرضين، والأطفال الذين لديهم صعوبة في إدراك الحيّز يعانون من صعوبات مثل:

1- التعرف على اتجاه الخطوط.

2- التعرف على جغرافية البلاد عن طريق استعمال خارطة.

3- التمييز بين اليمين واليسار.

4- تنظيم عقارب الساعة.

5- فهم مصطلحات داخل، خارج، بعد، قبل، فوق وتحت.

6- عكس الأرقام والأحرف مثل لب، بل، 14, 41.

7- الاستراحة عند الانتقال إلى مكان جديد.

د- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

وهنا يعاني من:

1- الارتطام بالأشياء والتعثر المستمر.

2- صعوبات في المشي والجري.

3- صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص.

4- الخلط بين اتجاه اليمين واليسار.

5- استخدام اليد اليمنى والقدم الأيسر.

6- ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام.

3- اضطراب اللغة والكلام:

يعاني كثير من الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشاكل الكلام

واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، إذ قد تقتصر إجاباتهم على الأمثلة بكلمة واحدة وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة وقد يعانون من البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور، وضعف الأشياء، أو القصور واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة إلى الإجابة الصحيحة.

4- **صعوبات في عمليات التفكير:**

فقد يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، كما يعانون من ضعف في التفكير المجرد، والاعتماد الزائد على المدرّس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل والقصور في تنظيم أوقات العمل وتطبيق ما تم تعلمه.

5- **خصائص سلوكية:**

بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فهم مشحونون بالحركة ولديهم صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، أو تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت.

وهناك من الطلاب الذين يعانون من الخمول وقلة النشاط، يبدون طيبين ومسايرين، لا يتسمون بالفضول أو اللهفة أو الاستقلالية، فالدافعية عندهم منخفضة، وهذا النوع من صعوبات التعلم (الخمول في النشاط) أقل شيوعاً من حالات النشاط الحركي الزائد.

البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

تقدم البرامج التربوية من خلال:

1- مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2- الصفوف الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

3- غرف المصادر.

4- دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدارس العادية هذا ويعتبر البرنامج التربوي الفردي هو الأساس في تلك البرامج. ومن أهم العوامل التي تساعد في إنجاح البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

1- التحكم بالوضع الفيزيائي لغرفة الصف.

2- تحديد عدد المهمات المطلوبة.

3- تحديد مستوى صعوبة المهمات.

4- تحديد طرق الاتصال بين الطفل والمدرس.

البرامج المعتمدة:

بعد تشخيص الطفل واعتباره بأنه من ذوي صعوبات التعلم يحول إلى التربية الخاصة، فيضع له فريق عمل مختص برنامجاً تربوياً فردياً للوصول إلى أهداف فردية محددة لحالته، أما البرامج المعتمدة فهي:

1- برامج التدريب الذاتي .Self instruction

2- برنامج الخطط التنظيمية .(mnumonic strategies)

3- برنامج التدريب المباشر .(direct instruction)

4- بعض البرامج السلوكية الأخرى (معوض، 2004).

برامج التدريب الذاتي:

1- برنامج التفكير بصوت عال: ويعتمد على التفكير المتسلسل للوصول إلى النتيجة الصحيحة وعند إعطاء الطالب أي عمل (تركيب صور مقطعة، حل لغز محير، قراءة نص). يجب عليه أن يتوصل إلى الهدف من خلال المراحل التالية:

* ما المشكلة * كيف أحلها * هل أستعمل خطي * كيف كان أدائي

2- برنامج التنظيم الذاتي: هذه الطريقة تساعده على مكافأة نفسه عند الوصول إلى الهدف، وترتكز هذه الطريقة على المراحل التالية:

* أفكر * أخطط * اقرأ، أحل، أكتب * أكافئ نفسي.

3- برنامج حل المسائل: يعتمد هذا البرنامج على طريقة تعليم الطالب حل مسائل حسابية بعد المرور بالمراحل التالية:

* قراءة المسألة * وضع دائرة حول كل رقم * وضع خط تحت كل فعل.

* رسم المسألة بجمع الفعل والرقم * كتابة الجملة الحسابية * حل المسألة.

برنامج الخطط التنظيمية:

وهي خطط تساعد الطالب على تذكر الكلمات أو الأحرف أو الجمل من خلال ربطها بصورة حسية ملموسة أو رموز لافتة أو ربطها بعبارة معينة (Mastropieri, Sweda & Scruggs, 2000)

برنامج التدريب المباشر:

يرتكز هذا البرنامج على تغيير سلوك معين لا تفكير معين عند الطالب، ويعتمد على تحليل المهمة، يبدأ بتغيير سلوك بسيط ثم الانتقال إلى سلوك أصعب ويعتمد هذا البرنامج على أسلوب المكافأة لتشجيع الطالب في الوصول إلى الهدف.

بعض البرامج السلوكية الأخرى:

ومن الأمثلة عليها:

1- برنامج تعليم المفاهيم بشكل فردي ومختص بالحاسوب.

2- البرنامج الإدراكي الحركي (يركز على التمييز البصري من خلال التدريب على الاتجاهات والرموز).

3- البرنامج اللغوي الفنولوجي (يركز على التمييز السمعي بين الأحرف والكلمات واستيعاب معنى الكلمات والجمل).

4- البرنامج الحسي (يركز على تحسس الطالب للأحرف والأرقام والرموز ليكتشف اتجاهها الصحيح).

البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم:

أولاً: الجانب الأكاديمي:

أ. البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتهجئة:

أولاً: أسلوب فيرنالد:(Fernald)

تُختار المفردات من القصص التي أملاها التلميذ وتعلم كل كلمة كوحدة كاملة، ومن ثم يكتب الطالب الكلمة لتطوير معرفة وإدراك الكلمة.

يتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل كالتالي:

يختار المعلم كلمة ويكتبها بقلم ملون وبحروف كبيرة، ومن ثم يتابع الطالب الكلمة ملامساً الورقة مع ذكر كل جزء من الكلمة بصوت مرتفع، تكرر هذه العملية حتى يتمكن الطالب من كتابة الكلمة دون النظر إلى النموذج وفي حالة ارتكب الطالب خطأ ما عند تتبعه للكلمة يجب أن يبدأ مرة أخرى على أساس أن الكلمة تكتب كوحدة واحدة.

في المرحلة الثانية: يطلب من الطالب تتبع كل كلمة.

في المرحلة الثالثة: يتعلم الطالب كلمات جديدة، وذلك بالنظر إلى كلمة مطبوعة إذ يقرؤها لنفسه قبل كتابتها، وهكذا يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة، وفي هذه لمرحلة قد يبدأ الطالب القراءة من الكتب.

في المرحلة الرابعة والأخيرة يصبح الطالب قادراً على إدراك الكلمات الجديدة بسبب تشابهها أو تشابه بعض أجزائها مع بعض الكلمات.

هذا وقد أكدت (Lerner) المراحل الأربع السابقة بقولها: إن هذا الأسلوب يحتوي على أربع مراحل هي:

يكتب المعلم الكلمة على ورقة – يمررها على الطالب – يتتبعها بإصبعه – يلفظها المعلم أثناء تتبع الطالب – "تفعيل الحواس" – تكرار العملية – كتابة الطالب للكلمة دون النظر إلى المثال – توضع في صندوق – يتم تجميع كل الكلمات لتشكيل قصة يقرأها الطالب.

الوقت كاف لتتبع الكلمة – يتعلم كلمة جديدة بالنظر إلى كتابة المعلم – يلفظها –يكتبها.

يتعلم كلمات جديدة – يكررها – هنا قد يستطيع أن يقرأ من الكتب بمعنى "توظيف القراءة" يتذكر كلمات جديدة مشابهة أو جزء من كلمات سبق له أن تعلمها "تعميم المعرفة".

(Lerner, 2000)

ثانياً: أسلوب القراءة المتعدد الحواس Multisenssory Reading Mthods (VKCT)

هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات الحركية واللمسية مع النماذج السمعية والبصرية.

يشار إلى البرامج متعددة الحواس بكلمة (VAKT) وتمثل

(Visual - Auditory - Kinesthetic -Tactile)

وتعني بالترتيب البصرية / السمعية / الحركية / اللمسية لزيادة الإثارة اللمسية والحركية تستخدم الحروف البارزة والحروف المفرغة عند تعليم كلمة في أسلوب (VAKT) فإنه على الطلبة:

1- مشاهدة الكلمة.

2- الاستماع إلى المعلم وهو ينطق الكلمة.

3- نطق الطلبة الكلمة.

4- الاستماع إلى أنفسهم وهم ينطقون الكلمة.

5- الشعور بحركة العضلات وهم ينطقون الكلمة.

6- ملامسة السطح المقروء.

ثالثاً: طريقة أساس القراءة:

وهي مجموعة متتابعة من نصوص القراءة والمواد المكملة لها مثل كتب التمارين والبطاقات واختبارات التحصيل ووضع التلميذ في الصف المناسب ووجود الأفلام أيضاً.

يصف دليل المعلم الهدف من البرنامج، كما ويمدنا بخطط تعليمية محددة وباقتراحات لنشاطات تنمية المهارات (تنمية مهارات جديدة والمهارات المثيرة لدافعية الطلاب والمحفزة لها) وأسئلة لفحص مدى استيعاب نص القراءة، وهي تبدأ سهلة تزداد صعوبتها تدريجياً إلى أن تصل الصف الثامن وهي تبنى على خبرات الطفل العامة واهتماماته.

وقد تركز سلسلة القراءة الأساسية على الطريقة المركزة على المعنى أو الطريقة المركزة على الرمز، وتقدم هذه السلسلة مهارات قرائية في إدراك الكلمة والاستيعاب كما تعمل السلسلة على ضبط ومراقبة المفردات من مستوى إلى المستوى الذي يليه.

هذا ويزود كتاب القراءة الذي يرافقه دليل المعلم وكتاب التمارين للطالب نشاطات مختلفة تساعد في:

- تعلم مهارات التعرف على الكلمة (بما فيها الأصوات وإدراكها) وكذلك زيادة معدل القراءة.

وهناك ميزات عديدة لطريقة أساس القراءة:

- كتب القراءة موجهة لتدريب الطلاب على الاستيعاب، وهي متدرجة من السهولة إلى الصعوبة حتى تصل إلى الصف الثامن.
- يقدم دليل المعلم اقتراحات ونشاطات وخطوات تفصيلية لطريقة التدريس.
- تتطور مهارات القراءة بطريقة نظامية تتابعية.
- تضم السلسلة مفردات أساسية وتتكرر في سياق الدروس لتعزيز الطلاب.

رابعاً: طريقة التأثير العصبية: Neurological Empress Method

طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، وهي مبنية على النظرية التي تقول يستطيع الطالب أن يتعلم عند سماع صوته وصوت شخص آخر، يقوم المعلم بالقراءة بشكل سريع وبصوت مرتفع، ويجب تشجيع التلميذ على السير مع المعلم في القراءة وأن لا يهتم كثيراً بالأخطاء، وعندما يصل الطالب إلى متابعة القراءة الجهرية، يستطيع المعلم خفض صوته والقراءة بشكل أقل سرعة، كما يقوم الطالب بتتبع الكلمات المقروءة بإصبعه، ويجب ملاحظة أنه يجب على المعلم أن يبدأ بمستوى أقل قليلاً من مستوى الطالب الحقيقي وبالتدريج يتقدم الطالب حتى يصل إلى مستوى أقرانه في القراءة.

تركز هذه الطريقة على الترميز السريع، وقد تكون فعالة مع الأطفال في سن العشر سنوات أو أكبر من ذلك كما وتتكون مادة القراءة من عبارات وفقرات.

أخيراً تنطلق هذه الطريقة من ثلاثة مبادئ رئيسية وهي:

1- التعبير الشفوي.

2- الطلاقة.

3- ثقة الطالب بنفسه في قدرته على القراءة (Mercer, 1997).

خامساً: تدريبات هيج - كيرك (Hig Kirk) للقراءة العلاجية:

لقد تم تطوير هذه التدريبات والتمارين للأطفال المتخلفين عقلياً من فئة القابلين للتعلم في مدرسة في ولاية ميتشفن الأمريكية، فقد تم تطوير نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام المبادئ التي تعرف الآن بالتعليم المبرمج، كما وقد استخدم هذا النظام قديماً.

ولعل هذا النظام الصوتي المبرمج ليس طريقة لتدريس جميع الأطفال موضوع القراءة، فقد ذكر كيرك أن التدريبات قد بنيت وصممت للأطفال الذين يحتاجون لأسلوب منظم يسير خطوة بخطوة من أجل تطوير الاستقلالية في قراءة الكلمات.

سادساً: الطريقة الصوتية Phonics Aproach

تعلم الطريقة الصوتية إدراك الكلمة من خلال الربط بين الحرف وصوته، بعد تعلم أصوات حروف العلة الساكنة، وذلك بدمج الأصوات بالكلمات.

وهناك جدول يبين الأصوات المضغوطة في برنامج الصوتيات وهي برامج قوية خصوصاً في الصفوف الابتدائية.

	أصوات قصيرة	أصوات طويلة
A	Bat	rake
E	Bed	jeeb
I	Pig	kite
O	Lock	rope
U	Duck	mule

يستعمل الحرف (W) في بعض الأحيان كحرف علة، أما الحرف (Y) هو حرف ساكن الحروف الساكنة.

S six	K king	B bear
T turde	L lake	C cat
F face	M money	D dog
V vase	N nose	F face

بعض الحروف الساكنة لها صوتان أو أكثر من مثل:

S-Is C-cat C-ice S-six

مزج أو دمج حرفين ساكنين في البداية:

Ch-chute /sh-ship	Bl-blue
Ch-choral /th-three	Br-brown
Ch-choral /the-three	Cr-crown
Ch-church /the-that	Dr-dress

صوتا حرفي علة:

Oi -soil au -haul

Ow -cow ew -few

قد يستخدم المعلمون الطريقة التركيبية أو الطريقة التحليلية لتعليم الأصوات، تعليم أصوات الحروف كأجزاء متكاملة لكلمة (مثل صوت الحرف B في كلمة Baby) لذلك على الطفل أن يتعلم كلمات جديدة على أساس مكونات أو عناصر صوتية مشابهة للكلمات المألوفة. بالتأكيد على إدراك الكلمة، تساعد الصوتيات الطفل على ربط الأصوات بالحروف المطبوعة وتقود إلى الاستقلالية في الكشف عن كلمات جديدة، ومع ذلك هناك ميزات سلبية أو سيئات للطريقة الصوتية:

قد يكون التركيز على لفظ الكلمات على حساب الاستيعاب.

قد يرتبك الطالب بسبب الكلمات المستثناة من القواعد الصوتية.

بعد تعلم أصواتاً منفردة (معزولة) قد يجد الطالب صعوبة في مزج الأصوات لتكوّن كلمات كاملة.

سابعاً: طريقة القراءة المبرمجة:

يمكن تقديم القراءة المبرمجة إما في كتاب التمارين الخاص بالطالب أو في أداء المعلم، وتصمم المواد بحيث يتمكن الطالب من تعلمها بنفسه وتصحيحها ذاتياً (أي يقوم الطالب بالتصحيح لنفسه).

تقدم مادة الموضوع بخطوات صغيرة ضمن تتابع منطقي منظم، حيث يجيب الطالب على السؤال ثم يقوم الطالب نفسه بالتصحيح ومعرفة ما إذا كان الجواب صحيحاً أم لا، وقد تكون الإجابات على شكل الإجابة بصح أو خطأ، أو الإجابة على أسئلة الاختيار من متعدد، أو على شكل تكملة الجملة وذلك بوضع الحروف الناقصة في تلك الكلمة.

في جميع المواد المبرمجة يتلقى الطالب تغذية راجعة ضمن كتب العمل أو التدريبات،

وغالباً ما تكون الإجابات في هوامش الكتاب، أما في (الكمبيوتر) فإن ضوءاً أو صوتاً يمكن أن يعطي التغذية الراجعة كما ويمكن أن يظهر الجواب على الشاشة (Mercer, 1997).

ثامناً: أسلوب جلنجهام (Gillingham)

هذا الأسلوب مبني على تعليم صوت الحرف للطالب باستخدام أسلوب متعدد الحواس، فتقدم الحروف ضمن كلمات تعتبر مفاتيح لتعليم الحروف مثلاً:

(FUN) للحرف (F) كما ويتم التعلم بهذا الأسلوب ضمن الإجراءات التالية:

يعرض المعلم الحرف على لوحة أمام الطالب، ثم يذكر المعلم اسم الحرف ويكرر الطالب ذلك، ومن ثم ينطق المعلم صوت الحرف وعلى الطالب أن يعطي صوت الحرف.

يقدم المعلم الصوت الذي يمثل الحرف دون عرض اللوحة ويطلب إليه أن يذكر اسم الحرف الذي له هذا الصوت؟

يكتب الطالب الحرف بحرص ويشرح شكله، وهو بذلك يعلم الطالب الكتابة.

وأخيراً يؤدي الطالب المجموعة الأولى من عشرة أحرف (A, B, F, H, I, J, K, M, P, T) ويتعلم كيف يمزج هذه الحروف كي يكونِ كلمات مثل (MAP, PIT) وعندما يذكر المعلم كلمة فعلى الطالب أن يقوم بالتالي:

تكرار الكلمة.

تسمية الحروف.

كتابة الحروف أثناء نطقها.

يقوم بقراءة الكلمة التي كتبها.

- يركز أسلوب جلنجهام (Gillingham) على التكرار والتدريب حيث يتم تعليم مهارات التهجئة والكتابة وذلك بربطها بمهارة القراءة.

يتضمن المواد التعليمية لأسلوب جلينجهام (Gillingham) كلمات صوتية وقصص قصيرة، هذا الأسلوب يعتمد على التراكيب (القواعد) اعتماداً كبيراً، ويحتاج إلى خمسة دروس اسبوعياً لمدة سنتين على الأقل.

واجبات التهجئة الفورية هي أيضاً جزء من هذا الأسلوب فبينما يقوم الطالب بكتابة الحروف، فإن الطلبة الآخرين يلفظون صوت الكلمة وصوت الحرف.

هناك بعض الانتقادات على هذا الأسلوب منها:

إجراءات التدريس جامدة.

الأسلوب تنقصه النشاطات المشوقة وذات المعنى.

هذا الأسلوب لا يركز على الاستيعاب.

ومع ذلك فإنه من الممكن استخدامه مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

ب- البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في الرياضيات:

لبعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتبر اللغة والقراءة أحد جوانب القوة لديهم، ولكن قد يكون تعلم الرياضيات أو التعلم الكمي هو المشكلة الرئيسية لديهم، وكان تعريف صعوبات التعلم قد أشار إلى هذه المشكلة بشكل واضح.

المشكلات الشائعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تؤثر على أدائهم في الرياضيات:

ترتبط المشكلات التي سيتم الحديث عنها إلى حد كبير بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خصائص هؤلاء الطلبة المشكلات في الإدراك السمعي والبصري، ولديهم مشكلات في الذاكرة والانتباه واللغة والقراءة ومشكلات في التفكير المجرد وغيرها وسيتم الحديث عن هذه الخصائص وكيف يمكن لها أن تؤثر على أداء الطالب في الرياضيات:

أ- مشكلات الإدراك البصري:

منها مشكلات في التمييز حيث يجد الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام (٢ ، ٦) و(٧ ، ٨) و(٧١ ، ١٧) وكذلك يجد صعوبة في التمييز بين الإشارات الحسابية (-) (+) (×) (÷)، كذلك يواجه الطالب صعوبة في فهم قبل أو بعد، وكذلك صعوبة في أين يضع الفاصلة العشرية.

2- مشكلات في الإدراك السمعي:

يجد الطالب صعوبة في حل المسائل الشفوية البسيطة مثل (5+3 = ?)

يجد الطالب صعوبة في حل المسائل الرياضية الشفهية ذات الطبيعة القصصية مثل (مع خالد 4 أقلام واشترى 5 أقلام أخرى فكم قلماً أصبح مع خالد).

3- مشكلات في الجانب الحركي:

يكتب الطالب الأرقام بطريقة بطيئة وغير دقيقة وغير مناسبة.

4- مشكلات في الذاكرة:

الطالب غير قادر على الاحتفاظ بالحقائق الحسابية أو المعلومات الجديدة.

نسيان الطالب بعض خطوات الحل أثناء حل المسألة.

يجد صعوبة في تذكر معنى الرموز الرياضية.

5- **مشكلات في الانتباه:**

يجد الطالب صعوبة في المحافظة على الانتباه في حل المسائل متعددة الخطوات.

يجد صعوبة في تركيز انتباهه أثناء شرح المعلم.

6- **مشكلات في اللغة الاستقبالية:**

يجد الطالب صعوبة في فهم المصطلحات الرياضية.

يجد الطالب صعوبة في فهم المصطلحات التي تحمل أكثر من معنى.

7- **مشكلات في اللغة التعبيرية:**

لا يستخدم الطفل مفردات رياضية.

يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية.

يجد الطالب صعوبة في التعبير لفظياً عن الخطوات في حل المسألة الحسابية.

المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات:

1- توفير الاستعداد لتعلم الرياضيات.

2- الانتقال من المحسوس إلى المجرد.

3- إتاحة الفرصة للطالب للتدريس والمراجعة.

4- تعليم الطلبة التعميم إلى مواقف أخرى.

5- الأخذ بعين الاعتبار جوانب القوة والضعف لدى الطالب.

تنطلق البرامج العلاجية في تدريس الرياضيات من محورين:

المحور الأول: التدريب على القدرة.

المحور الثاني: التدريب على المهارة.

ومن خلال هذين المحورين تنطلق الأساليب العلاجية التي تعتمد غالباً على ثلاثة أساليب:

1- أسلوب تدريس المفاهيم.

2- أسلوب تدريس العمليات الأساسية.

3- أسلوب حل المسائل (حل المشكلة).

الأسلوب الأول: تدريس المفاهيم:

1- ألعاب التصنيف: أعط الطالب أشياء تختلف عن بعضها بخاصية واحدة كاللون مثلاً،

أحضر صندوقين واطلب من الطلبة تصنيف هذه الأشياء حسب لونها، مثلاً المكعبات الحمراء في صندوق والزرقاء في الصندوق الآخر.

2- المطابقة والترتيب: إن الخطوة الأولى في تطوير الفرد لمفاهيم الأرقام هي قدرته على التعرف على شيء أو شكل واحد، اطلب من الطفل أن يستخرج حبات اللوز من صحن تسالي مشكّل.

3- ألعاب النمط: أحضر للطفل سلسلة معينة تسير وفق نمط معين (يمكن استخدام الخرز) مثلاً النمط الذي وضعته للطفل هو خرزة حمراء ثم بيضاء ثم حمراء ثم بيضاء واطلب من الطفل إكمال هذه السلسلة.

ثانياً: أسلوب تدريس العمليات الأساسية:

1- **مهارة الجمع:**

إن معرفة الطالب بحقائق الجمع ستزوده بالأساس الجوهري لتعلم المهارات الحسابية الأخرى، والجمع هو طريقة مختصرة للعد، لذا يجب أن يتعلم الطلبة أن بإمكانهم اللجوء للعد إذا فشلوا في استخدام كل الطرق الأخرى للجمع، من الضروري أن يتعلم الطلبة إشارة الجمع (+) وإشارة (=) ويدركوا معناها ولتعليم الجمع نستخدم أولاً أشياء محسوسة (كالمكعبات) ثم شبه محسوسة وأخيراً الأرقام المجردة.

2- **مهارة الطرح:**

بعد أن يتقن الطلبة مهارة الجمع اعرض المهارة التالية وهي الطرح، علّم الطفل الإشارة الجديدة (-) أو المدلول اللفظي لها (نأخذ من) ضع مجموعة أشياء أمام الطالب مثلاً (6) مكعبات وخذ من هذه المجموعة عدداً معيناً مثلاً (4 مكعبات) وأسأله كم تبقى؟

بمعنى 6 - 4 = 2 بالإمكان استخدام العداد لإيضاح المهارة بين للطلبة أن 4 + 2 = 6.

3- **مهارة الضرب:**

معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يواجهون مشكلات في العمليات الحسابية غالباً ما يعانون من مشكلات في حقائق الضرب وفي هذه الحالات سيكون من المستحيل تعلم هؤلاء الطلبة لمهارة القسمة، إن عملية الضرب هي طريقة مختصرة للجمع فبدلاً من جمع (2 + 2 + 2 + 2 = 8) يمكن تعلم الطفل أن (4 ×2= 8).

ويشير الباحثين إلى أن مهارة الطرح لا يمكن اعتبارها متطلباً سابقاً للضرب إذ يمكن للطلبة الذين يواجهون مشكلات في عملية الطرح أن يكون أداؤهم أفضل في عملية الضرب، يبدأ المعلم في العادة بتقديم إشارة (×) أو المدلول اللفظي لها (نضرب) وهناك

طرق كثيرة تستخدم مع طلبة صعوبات التعلم منها استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات.

هناك مجموعة برامج تربوية لذوي الصعوبات التعليمية لتطوير وظائف الدماغ الحسية - المعرفية الضرورية لنمو اللغة ومعرفة القراءة والكتابة والرياضيات وهي:

1- برنامج	"Lips"	للتهجئة والقراءة
2- برنامج	"V /V"	لفهم اللغة والتفكير
3- برنامج	"Seeing Stars"	للتهجئة والقراءة
4- برنامج	"On Cloud Nine"	للرياضيات

1- برنامج "Lips" للتهجئة والقراءة

The Lips program (Paticia and Phyllis Lindamood, 2002)

http://www.psllcnj.com/lips program.htm

يتضمن برنامج " "Lipsأو برنامج تسلسل الفونيميات الوعي بأصوات الحروف (الفونيميات) في القراءة التهجئة والكلام Phonemes Awareness for Reading & Spelling Speech. مثال ذلك

المشكلة:

جون غير قادر على القراءة، التهجئة وفق إمكانياته، وقد صنف ضمن فئة "الديسلكسيا"، وعلى الرغم من المحاولات المتعددة التعليمية، إلا أن جون لا يستطيع تحليل رموز الكلمات المكتوبة وعليه أن يخمن من الذاكرة، أو من تلميحات المحتوى.

السبب:

السبب الرئيسي في صعوبات الترميز والتهجئة هو الصعوبة في تمييز الأصوات ضمن الكلمات الناتج عن ضعف الوعي بأصوات الحروف.

إن ضعف عملية تمييز أصوات الحروف تؤدي إلى أن يحذف الأفراد ويبدلون ويعكسون أصوات الحروف في الكلمات وهذا هو السبب في صعوبة تعلم لغة أخرى.

إن الذين يعانون من ضعف في عملية تمييز أصوات الحروف لا يستطيعون نقل الكلمات من الصفحة (الإملاء المنقول) ولا يتمكنون من معرفة أن ما يقولونه يتطابق مع ما يرونه. هناك عدد كبير من الطلبة يفهمون الكلمات ككل فقط، ولا يستطيعون تمييز ما تحتويه من أصوات، وما هو ترتيب هذه الأصوات في الكلمة على الرغم من أنهم يرون الحروف بشكل صحيح.

	2- تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي. 3- تشجيع الطفل على التعبير عن انفعالاته. 4- توفير فرص النجاح عند الطفل ليبتعد عن التوتر المؤدي إلى القلق. 5- إعطاء الطفل مهمات من مستوى قدراته. 6- عدم انتقاد فشل الطفل في المهمات. 7- تعزيز نجاح الطفل في المهمات. 8- التدريس بشكل جيد لكي يفهم الطفل المادة التعليمية وبالتالي يقل القلق لديه.
✍ ضعف الثقة بالذات	1- عدم مقارنة الطفل دائماً بالآخرين وخاصة أخوته وزملاؤه. 2- التركيز على نقاط القوة عند الطفل وتعزيزها. 3- عدم انتقاد فشل الطفل بل توجيهه وإعطائه تغذية راجعة. 4- وضع أهداف واقعية في مستوى قدرة الطفل على التحقيق. 5- تشجيع الطفل على القيام بالمهمات باستقلالية. 6- توفير فرص النجاح للطفل.
✍ نقص في القدرة على التعبير عن الذات	1- توفير فرص تفاعل اجتماعي للطفل. 2- تقديم نماذج اجتماعية إيجابية حتى يقلدها. 3- تقديم مواقف قصصية للطفل وجعل الطفل يعبر عن مشاعره تجاهها. 4- تعزيز الطفل عندما يعبر عمّا في داخله.
✍ صعوبات في المهارات الاجتماعية	1- تعزيز أي اتصال أو تفاعل اجتماعي للطفل مع الآخرين. 2- تعليم الطفل مهارات الاتصال: كيف يصغي؟ يحاور ويسأل ويعطي معلومات. 3- تدعيم ثقة الفرد بذاته من خلال: التركيز على

	2- توفر فرص نجاح للطفل. 3- إعطاء الطفل مهمات واقعية من مستواه. 4- تعزيز النجاح لديه. 5-عدم انتقاد فشل الطفل. 6- تعليم الطفل الضبط الذاتي. 7- جعل الجو الدراسي أكثر متعة من خلال: الابتعاد عن الانتقاد، استخدام الوسائل المشوقة في الدرس، التنويع في التعزيز. 8- تقديم نماذج نشطة مهمة بالنسبة للطفل. 9- تقديم تغذية راجعة للطفل.
✍ العدوانية	1- إبعاد الطفل عن النماذج العدوانية. 2- توفير فرص لتفريغ التوتر والطاقة لدى الطفل مثل: الرياضة والتمارين. 3- تعزيز السلوك المرغوب غير العدواني. 4- تجاهل السلوكات العدوانية غير المهددة لسلامة الطفل أو سلامة الآخرين الجسمية. 5- تعليم المهارات الاجتماعية: تقبل النقد، الترحيب بالآخرين، تبادل الحديث ... الخ. 6- تقديم نماذج اجتماعية ايجابية للطفل. 7- تعليم الطفل حديث الذات: العد للعشرة، فكر قبل أن تتصرف، استغفر الله ولا حول ولا قوة إلا بالله. 8- توفير فرص نجاح للطفل. 9- تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي. 10- تعليم الطفل سلوك الغيرية: القصص، النماذج. 11- البحث عن أسباب العدوانية لدى الطفل والعمل على التحكم بها.
✍ القلق	1- تقبل الطفل تقبلاً غير مشروط.

	6- تقديم نماذج نشطة للطفل. 7- استخدام وسائل جذابة في الدرس.
✍ نقص الشعور بالأمن	1- تعزيز السلوكات الإيجابية للطفل. 2- تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي. 3- توفير فرص نجاح للطفل. 4- إعطاء الطفل مهمات من مستواه. 5- تقديم تغذية راجعة للطفل. 6- عدم انتقاد فشل الطفل.
✍ سهولة الاستثارة البصرية والسمعية	1- تنظيم البيئة وإبعاد المشتتات. 2- استخدام وسائل جذابة. 3- تعليم التركيز وتعزيزه.
✍ الاتكالية	1- تعليم سلوك الاستقلالية عند الطفل. 2- تعزيز السلوكات التي يقوم بها الطفل لوحده. 3- تقديم نماذج نشطة مستقلة للطفل. 4- تجاهل بكاء وصراخ الطفل. 5- الحزم في طلب الأشياء من الطفل. 6- إعطاء الطفل مهمات يمكن النجاح عليها.
✍ الانسحابية	1- تعزيز أي سلوك اجتماعي يبديه الطفل. 2- تعليم الطفل مهارات الاتصال: كيف يصغي؟ يسأل؟ يعطي معلومات. 3- توفير فرص نجاح أكاديمية للطفل لكي تنعكس ايجابياً على نفسيته وثقته بنفسه، وبالتالي على علاقاته مع الآخرين. 4- تقديم نماذج اجتماعية مهمة بالنسبة للطفل. 5- توفير الأمن والطمأنينة عندما يلعب مع الآخرين.
✍ نقص الدافعية	1- تشجيع الطفل وإشعاره بأنه يستطيع أداء المهمات.

	5- تعليم الاسترخاء العضلي. 6- استخدام التعاقد السلوكي مع الطفل. 7- استخدام وسائل جذابة. 8- الحزم في التعامل.
✍ العزو	1- توفير فرص نجاح للطفل. 2- اعطاء الطفل مهمات من مستواه. 3- تعزيز نجاح الطفل. 4- عدم انتقاد الطفل في حال الفشل.
✍ صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة (المشي، الجري، قذف الأشياء والتقاطها)	1- التدخل المبكر لعلاج مشاكل اليدين والقدمين. 2- استخدام العلاج الطبيعي والوظيفي. 3- تعليم الطفل المشي على خط مستقيم من خلال النموذج. 4- شغل يدي الطفل دائماً بالألعاب التي توظف يديه بالشكل الصحيح. 5- تعليم الطفل قذف الكرة والتقاطها من خلال النموذج. 6- إشراك الطفل بالنشاطات الرياضية حسب قدراته.
✍ صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة.	1- استخدام العلاج الطبيعي والوظيفي. 2- التدخل المبكر لعلاج المشاكل في أصابع اليدين. 3- اشغال يدي الطفل دائماً بالألعاب التي توظف أصابع يديه بالشكل الصحيح (لعبة بناء المكعبات، لعبة lego، تشكيل المعجون ... الخ). 4- تعليم الطفل المهارات الدقيقة: نظم الخرز، تمرير القلم في متاهات ... الخ.
✍ الخمول وقلة النشاط	1- توفير فرص نجاح للطفل. 2- إعطاء الطفل مهمات من مستوى قدراته. 3- تعزيز النشاط عند الطفل. 4- تعليم الطفل الاستقلالية في القيام بأعماله. 5- تقديم تغذية راجعة للطفل.

يؤدي إلى اضطرابات نفسية وضعف في التفاعل الاجتماعي وعجز في تبادل الحوار مع الآخرين، وعدم القدرة على الاستجابة الملائمة، وعدم القدرة على المشاركة في مجالات النشاط المدرسي وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة، لذلك في الغالب نجد أن الأفراد العاديين يواجهون الأفراد ذوي صعوبات التعلم بمشاعر تجاهل ورفض لهم.

18- الاكتئاب:

يعتبر الاكتئاب هو السلسلة الأخيرة في سلسلة المشاكل التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، حيث أن شعور الاكتئاب يتولد نتيجة تراكم المشاكل السابقة وعدم حلها، مما يدفع هؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى الغرق في حالة من الاكتئاب، ويكون تأثيرها كبيراً وسلبياً على الجانب الأكاديمي والاجتماعي.

لذا يجب على الأفراد المحيطين بهم كالأهل والمدرسين العمل على أن لا يصل الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى هذا المستوى من الشعور بالاكتئاب من خلال المثابرة والاجتهاد في حل أي مشكلة لدى هؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم لكي لا يصلوا إلى حالة الاكتئاب هذه.

ويبين الجدول التالي تلخيصاً للخصائص الانفعالية والاجتماعية للأفراد ذوي صعوبات التعلم والأساليب العلاجية المستخدمة.

الخصائص الانفعالية والاجتماعية للأفراد ذوي صعوبات التعلم	الأساليب العلاجية المستخدمة
✍ تشتت الانتباه	1- تنظيم البيئة وتقليل المشتتات. 2- استخدام وسائل جذابة للدرس. 3- إعطاء الطفل مهمات من مستواه. 4- عدم انتقاد فشل الطفل. 5- تعزيز ارتفاع مدة الانتباه عند الطفل. 6- تقديم تغذية راجعة للطفل.
✍ النشاط الزائد	1- توفير فرص لتفريغ الطاقة. 2- تعزيز النشاطات الهادفة عند الطفل. 3- تعزيز التزام الطفل بالتعليمات. 4- تعليم الضبط الذاتي للسلوكات.

يرتبط بشكل أساسي بالتوترات الناتجة عن خبرات الفشل المتكررة في المجال الأكاديمي والمجال الاجتماعي، حيث يطور الأفراد ذوو صعوبات التعلم سلوك القلق هذا بشكل مبالغ فيه مما يؤثر على نفسياتهم بشكل سلبي.

وهناك أسباب عديدة لتطوير هذا الشعور عند هؤلاء تتمثل في: عدم الإحساس بالأمن الناتج عن خبرات الفشل المتكررة التي تطور لديهم إحساس بعدم الكفاية وتجعلهم لا يقدمون على القيام بالمهمات التي توكل إليهم، وأيضاً من أسباب القلق الإحباط المستمر الناتج أيضاً عن الفشل المتكرر في المهمات والذي يولد سبباً آخر وهو الشعور بالذنب من كثرة الأخطاء التي يقعون بها نتيجة هذا الفشل المتكرر.

15- ضعف الثقة بالذات:

ويشتمل مفهوم الثقة بالذات على مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية، حيث يحط الفرد هنا من قدر نفسه، وينظر إليها نظرة دونية، كما أنه يهتم بما يفكر به الناس الآخرون حوله وما يشعرون به نحوه نتيجة لافتقاده لثقته بنفسه.

وضعف الثقة بالذات يحدث نتيجة فشل الفرد في المجال الأكاديمي وعدم قدرته على القيام بالمهام المعطاه له بالشكل الصحيح، بالإضافة إلى فشله في المجال الاجتماعي وعدم قدرته على عمل علاقات مع الآخرين وجعل نفسه محبوباً لهم.

16- نقص في القدرة على التعبير عن المشاعر:

هنا يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلة في التعبير عن المشاعر في المواقف المناسبة، واختيار الانفعالات المناسبة لهذه المواقف.

ويمكن أن ينتج هذا عن ندرة الاتصال، والتفاعل بين هؤلاء الأطفال، والمحيط الاجتماعي من أجل ممارسة هذه الانفعالات في المواقف المناسبة، وأيضاً تلعب النماذج المحيطة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم دوراً في اكتساب هؤلاء الأطفال هذه السلوكات وتعليمها لهم.

17- صعوبات في المهارات الاجتماعية:

يواجه الأفراد ذوي صعوبات التعلم مشكلات في تلبية المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية، من مثل الترحيب بالآخرين، وتقبل النقد، وتلقي المديح من الآخرين، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية.

ويرجع الباحثون مثل هذه المشاكل إلى وجود ضعف عند هؤلاء الأطفال في قدرتهم على فهم الإشارات الاجتماعية القادمة مع الآخرين، ولا شك أن القصور في مهارات الاتصال،

وسلوك الانسحابية يحرم هؤلاء الأفراد من فرص تطوير مهارات اجتماعية مع الآخرين والاتصال بهم.

12- نقص الدافعية:

تعرف الدافعية على أنها حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه.

ويعاني الأفراد ذوي صعوبات التعلم من ضعف في الدافعية، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب من أهمها، مفهوم العزو لدى هؤلاء حيث أنهم يعزون نجاحهم لعوامل خارجية كالحظ والصدفة، أما الفشل فيعزونه لقدراتهم وإمكاناتهم أي لعوامل داخلية، مما يدفعهم إلى الاعتقاد أن الفشل سيكون رفيقهم في كل المهام التي توكل إليهم، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على دافعيتهم.

كما يمكن أن يعزى نقص الدافعية إلى توقعات الأهل والمعلمين التي تفوق قدرات هؤلاء الأفراد، مما يدفعهم إلى الوقوع تحت الضغوطات والتوترات عندما يفشلون في تحقيق هذه التوقعات، وهذا ينعكس سلباً على رغبتهم ودافعيتهم للقيام بمهامهم.

كذلك انتقادات الأهل لهؤلاء الأفراد تعمل على توليد شعور بعدم الثقة لديهم مما يؤدي لنقص الدافعية عندهم للقيام بمهامهم.

إن خبرات الفشل المتكررة تدفع هؤلاء الأفراد إلى الخمول والكسل وعدم السعي إلى المحاولة والمثابرة للوصول للنجاح، حيث أن تأثير ذلك يدفعهم لتكوين قناعة لديهم بعدم جدوى المحاولة.

13- العدوانية:

وتعرف العدوانية على أنها السلوك الذي يؤدي إلى الحاق الأذى والضرر بالذات وممتلكاتها، وقد يكون الأذى نفسي أو جسمي.

وتعزى العدوانية لعدة أسباب منها: التسيب من قبل الأهل والمحيطين، تقليد النماذج العدوانية مع الحصول على تعزيز جراء ذلك.

كما يمكن أن يكون العدوان ناتجاً عن تراكم خبرات الفشل في النواحي الأكاديمية والنواحي الاجتماعية مما يدفع الطفل إلى تطوير مشاعر الكراهية للآخرين وبالتالي تطوير سلوك العدوانية تجاههم، كما يمكن أن تكون العدوانية ناتجة عن الحساسية الزائدة عند هؤلاء الأفراد الناتجة عن ضعف ثقتهم بأنفسهم والنظرة الدونية لذواتهم.

14- القلق:

يعرف القلق بأنه حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بالحوادث والمواقف المستقبلية.

8- سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية:

يعاني الأفراد ذوي صعوبات التعلم من سهولة وسرعة في استثارتهم وتشتتهم نحو المثيرات البصرية الأكثر إبهاراً، لذلك يجب إبعاد المثيرات غير المطلوبة وغير المهمة عند إعطاء المهمة المطلوب تدريسها.

كما أنه يجب استغلال هذه الخاصية في مجال عمل وسائل تلفت انتباه الأطفال وتجذبهم لتأدية المهمة.

9- سهولة الاستثارة بالمثيرات السمعية:

يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من سهولة وسرعة في التشتت تجاه المثيرات السمعية التي تحدث في محيطهم، لذا فمن الواجب على المدرس هنا المحاولة قدر الإمكان إبعاد هؤلاء عن الأماكن التي توفر مثيرات سمعية، وأصوات، يمكن أن تساعدهم على التشتت، والابتعاد عن الدرس، وأيضاً يمكن أن يستغل المعلم هذه الخاصية لكي يقوم باستخدام الوسائل التي تصدر أصواتاً لأهداف تعليمية عند شرح درس ما.

10- الإعتمادية:

وهي الاعتماد على الآباء والمعلمين من حيث المساعدة الزائدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم عند تأديتهم للنشاطات، حيث تستمر السلوكات الاتكالية في الصفوف الابتدائية والمتوسطة مع بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن أن يعزى سلوك الاتكالية عند هؤلاء الأطفال إلى عدم تطوير سلوك الاستقلالية لديهم من قبل الأهل منذ الصغر، وإلى الحماية الزائدة لهم من قبل ذويهم، بالإضافة إلى شعورهم بعدم الكفاية الذاتية للقيام بالمهمات الموكلة إليهم لوحدهم، وهذا كله يؤدي بهؤلاء الأفراد إلى تطوير شعور الاتكالية لديهم.

11- الانسحابية:

وهي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات مع الآخرين، وتبدأ بالانفصال عن الآخرين في أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص. ثم يأخذ الفرد بالانسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر.

وبعض الأفراد ذوي صعوبات التعلم ينزعون للانسحابية نتيجة خبرات الفشل التي يمرون بها مع الآخرين، وعدم القدرة على بناء علاقات مع الآخرين بسبب نقص في المهارات الاجتماعية، بالإضافة لعدم الشعور بالكفاية الذاتية للقيام بالمهام الموكلة إليهم وأيضاً نتيجة عدم قبول الآخرين لهم في بعض الحيان.

3- **العزو:**

ويقصد بمفهوم العزو أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعزون فشلهم لعوامل داخلية كالقدرة والذكاء، أما نجاحهم فيعزونه لعوامل خارجية كالحظ والصدفة، وذلك بعكس الأفراد العاديين الذين يعزون فشلهم لعوامل خارجية كالحظ وصعوبة الأسئلة أو المرض ... الخ، أما النجاح فيعزونه لعوامل داخلية تتمثل بالذكاء والجهد الشخصي. (Mercer, 1997) .

لذلك فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يطورون لديهم إحساساً بأن الفشل ملازم لهم في كل المهمات الموكلة إليهم مما يؤثر على مفهومهم لذواتهم وكفاياتهم الذاتية.

4- **صعوبات في الحركات الكبيرة:**

يعاني بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في المشي، الجري، إلقاء الأشياء والتقاطها إلى غير ذلك من الأفعال التي تحتاج إلى العضلات الكبيرة لأدائها. وهذه الصعوبة لديهم تدفع الآخرين لعدم إشراكهم في اللعب معهم مما يكون له تأثير سلبي على الأفراد ذوي صعوبات التعلم من حيث مفهومهم لذواتهم وعلاقاتهم مع الآخرين ويولد لديهم أيضاً إحساساً بعدم الكفاية الذاتية والاجتماعية.

5- **صعوبات في الحركات الدقيقة:**

والمقصود هنا هو وجود صعوبة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم في عملية التآزر البصري - الحركي والسلوكات التي تحتاج لحركات دقيقة والتي تظهر في عدم القدرة على الكتابة وعمل الأشياء التي فيها نوع من الدقة، وهذا بالتالي سيؤثر على مفهوم الفرد لذاته وثقته بنفسه وإحساسه بالكفاية الذاتية.

6- **الخمول وقلة النشاط:**

كما يعاني الأفراد ذوي صعوبات التعلم من النشاط الزائد، هناك فئة منهم يعانون من الخمول وقلة النشاط، ويوصفون بأنهم هادئون وميالون للكسل، ويعود هذا الخمول لعدة أسباب منها: ضعف الدافعية، عدم الثقة بالقدرة على النجاح بالمهمات، تعلم الاعتمادية على الآخرين في قضاء الحوائج، وهذه الأسباب كلها تدفعهم إلى الكسل والخمول وعدم الرغبة في القيام بأي مهمة تقدم لهم.

7- **نقص الشعور بالأمن:**

يعود سبب هذا الشعور إلى تكرار فرص الفشل عند هؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم مما يدفع بهم إلى التوتر والخوف من القيام بالمهمات الموكلة إليهم لكي لا يكرروا الفشل فيها، فيتولد لديهم هذا الشعور بعدم الأمن كلما قدمت لهم مهمة ما.

الاتجاه الاجتماعي: يقول هذا الاتجاه أن المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ناتجة عن عدم قدرة هؤلاء الطلبة على اكتساب سلوكات ذات طابع اجتماعي، وهذا الاتجاه يوفر شكلاً وظيفياً لفهم وعلاج القصور في المهارات الاجتماعية، حيث يوجد فيه كثير من البيانات التي تدعم فكرة أن السلوك الاجتماعي يتأثر بدرجة كبيرة بالأحداث البيئية المحيطة بالسلوك، فتحليل الأحداث البيئية للسلوك الاجتماعي يسمح للمختص أن يجعلها كأهداف، فيؤثر على نتائجها بالاتجاه الصحيح. فمثلاً تعزيز سلوك اجتماعي سيسمح بتكراره مستقبلاً، أما تجاهل هذا السلوك وعدم تعزيزه فسيؤدي لمحوه وعدم تكراره (مرسي، 1979).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- تشتت الانتباه:

ويعرف الانتباه على أنه عملية توجيه وتركيز الوعي نحو مثير أو منبه معين واستبعاد المثيرات الأخرى.

ويعتبر تشتت الانتباه من السمات الرئيسية التي تميز الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويرجع تشتت الانتباه عند هؤلاء لعدة أسباب منها: أسباب عضوية، النشاط الزائد، تعدد المثيرات المحيطة، عدم ثقة الفرد هنا بقدرته على إنجاز المهمة فيتحول للمثيرات الأخرى، سهولة استثارة هؤلاء الأفراد بالمثيرات السمعية والبصرية المحيطة وأيضاً صعوبة المهمة الموجهة للطفل يمكن أن تعمل على إزاحة اهتمام الطفل عن المهمة (Lerner, 2000).

2- النشاط الزائد:

يعرف النشاط الزائد بأنه عبارة عن حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول. وهو من أكثر الخصائص الظاهرة عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ويعود النشاط الزائد عند هؤلاء لعدة أسباب منها: أسباب عضوية، أسباب بيئية (بعض الأغذية، التسمم بالرصاص ... الخ)، التعزيز الخاطئ لهذا السلوك وعدم القدرة على ضبط الذات. وعندما يرتبط سلوك النشاط الزائد بالمشكلات المتصلة بالضبط الصفي يمكن تعريفه إجرائياً على أنه يتمثل في السلوكات التالية: الخروج من المقعد، التحدث دون استئذان، التجوال في غرفة الصف، إلقاء الأشياء على الأرض، الإزعاج اللفظي وما إلى ذلك من الأفعال غير الانضباطية.

وقد استخدم عدد من المصطلحات للدلالة على النشاط الزائد من مثل (الحركة الزائدة، الخلل الوظيفي البسيط في الدماغ، متلازمة شتراوس). (يحيى،2001).

ثانياً: الجانب الإنفعالي والاجتماعي

إن الاهتمام بالتكيف الانفعالي والاجتماعي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي. لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التعامل مع الناس وكيفية الشعور تجاه الآخرين والقبول منهم. والمشاكل الاجتماعية والانفعالية هي أكثر انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من غيرهم من الأطفال العاديين. (Lerner, 1988).

أن الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الأطفال يمكن أن تؤثر على شعورهم بالكفاءة وعلى إدراكهم لذواتهم وعلى توقعاتهم. وكل هذه المعلومات يمكن أن تؤثر على سلوك الأطفال الأكاديمي، والاهتمام بهذه الجوانب يمكن أن يلقي الضوء على بعض الأسباب التي تقف وراء السلوك اللاتكيفي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

إن التركيز على علاقات ذوي صعوبات التعلم مع الآخرين مهم جداً لأن هناك عدد من الأدلة التي تشير إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم أصدقاء أقل وهم أقل قبولاً من رفاقهم، إن معرفة الأسباب التي تؤدي لمثل هذه المشكلات يمكن أن يقود إلى تطوير استراتيجيات لمساعدة هؤلاء الأطفال لتحسين خبراتهم الاجتماعية.

الاتجاهات التي تفسر الأسباب وراء المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

الاتجاه العضوي: يفسر هذا الاتجاه أسباب المشكلات الاجتماعية والانفعالية بعوامل عضوية تتمثل في اختلالات في الجهاز العصبي المركزي، حيث تمكن الباحثون حالياً من افتراض المواقع الدماغية المسؤولة عن حدوث الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم.

إلا أن النظريات والدراسات التي دعمت فكرة المؤشرات العصبية تفتقر إلى الدقة والموضوعية.

الاتجاه الانعكاسي الأكاديمي: هذا الاتجاه يرى أن المشكلات الاجتماعية والانفعالية هي انعكاس للمشكلات الأكاديمية عند الطفل. فمشكلات الطفل هنا هي نتيجة حتمية للاحباط المستمر الناتج عن عدم قدرة الطفل على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وفشله المستمر في التحصيل.

الدراسات هنا انقسمت بين مؤيد ومعارض لهذا الاتجاه، لكن من المعقول أكثر القول أن المشكلات الأكاديمية تسبب مشكلات انفعالية واجتماعية لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك على اعتبار أن ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة من الأفراد.

المحتوى (4) الطرح ضمن العدد9.

الهدف	الأدوات	اسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يطرح الطالب عددين ضمن العدد 9 أفقياً عندما يُطلب منه ذلك في 8 محاولات ناجحة من 10.	استخدام العيدان، الخرز، الصور، بطاقات الدومينو، بطاقات الأعداد، اللوحة المغناطيسية، المعداد.	يراجع المدرب متطلبات الجمع مع الطالب ثم متطلبات الطرح، العد الآلي، العد العكسي، العد السابق واللاحق، التعرف إلى إشارة الطرح.	أن يحل (8) مسائل من (10) بشكل صحيح.	من خلال تمارين الكتاب المدرسي.
2- أن يطرح الطالب عددين ضمن العدد 9 عمودياً عندما يُطلب منه ذلك في 8 محاولات ناجحة من 10.	نفس الأدوات السابقة نفس الأدوات السابقة	الإنتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، ضمن عدة قصص متنوعة تمثيل القصة بالأعداد مع مراعاة التكرار.	أن يحل بمفرده وبدون مساعدة، (8) مسائل من (10) بشكل صحيح	باستخدام أوراق العمل.
3- أن يحل الطالب مسائل الطرح ضمن العدد 9 ضمن عبارة رياضية سليمة بمفرده في 8 محاولات ناجحة من 10.		يطلب المدرب من الطالب مشاركته في تمثيل عملية الطرح ضمن القصة، يقوم الطالب بتمثيل الطرح بمفرده، يكتب الطالب عبارة رياضية سليمة تتضمن عملية الطرح.	أن يحل بمفرده وبدون مساعدة (8) مسائل من (10) بشكل صحيح.	باستخدام أوراق العمل.

المحتوى (3) أن يتعرف خاصية التبديل على الجمع:

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يوجد الطالب حاصل جمع العددين 2+1 بشكل سليم بنسبة نجاح 100%.	بطاقات للأرقام، أوراق عمل.	يقوم المدرب بعرض أجزاء العبارة الرياضية على بطاقات 1 + 2 = 3	نسبة نجاح 100%	باستخدام أوراق العمل وحل التمارين
2- أن يجد حاصل جمع 1+2 بشكل سليم بنسبة نجاح 100%	بطاقات للأرقام، أوراق عمل.	ثم يقوم بابدال موقع الرقمين 2,1 بوضوح أمام الطالب ويتابع الطالب حركة يد المدرب.	نسبة نجاح 100%	باستخدام أوراق العمل وحل التمارين
3- أن يقارن بين حاصل جمع 2+1 , 1+2 ويشير لتساوي الناتج.	بطاقات للأرقام، أوراق عمل.	يتولى الطالب عملية الجمع في كل مرة، ويسمى الناتج، ثم يقرأ العبارة الرياضية كاملة.	نسبة نجاح 100%	باستخدام أوراق العمل وحل التمارين
4- أن يستنتج الطالب من خلال حل مسائل حول ابدال الجمع أن الجمع عملية ابدالية.	بطاقات للأرقام، أوراق عمل.	يقوم الطالب بنفسه بابدال أعداد المجموعة كتابياً باستخدام أوراق العمل.	نسبة نجاح 100%	باستخدام أوراق العمل وحل التمارين
5- أن يكتب نفس الناتج عند ابدال أعداد المجموعة بنسبة نجاح 100%.	بطاقات للأرقام، أوراق عمل.	يقوم الطالب بنفسه بكتابة الناتج بعد إبدال أعداد المجموعة	نسبة نجاح 100%	باستخدام أوراق العمل وحل التمارين

المحتوى (3) ان يجمع عددين افقياً ضمن العدد 9+ عمودياً.

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يجمع عددين أفقياً ضمن العدد ٥ عندما يطلب منه ذلك وبنسبة نجاح 100%.	استخدام المعداد، اللوح، ورقة عمل، أقلام، الوان، مكعبات خشبية، بطاقات الأرقام.	يكتب المدرب المسألة بخط واضح وكبير على بطاقات، وتقدم للطالب، يتدرب الطالب على إجراء عملية الجمع بواسطة المعداد، بمتابعة المدرب، ثم يبدأ التدرب على استخدام أصابعه بعد اتقان استخدام المعداد.	نسبة نجاح 100%	ورقة عمل
2- أن يجمع الطالب عددين أفقياً ضمن العدد 9 عندما يُطلب منه ذلك وبنسبة نجاح 100%.	نفس الأدوات السابقة	نفس أسلوب التدريس السابق	نسبة نجاح 100%	ورقة عمل
3- أن يجمع الطالب عددين عمودياً ضمن العدد 9 عندما يُطلب منه ذلك وبنسبة نجاح 100%.	أدوات الهدف السابق.	تكتب مسألة الجمع العمودي للطالب على بطاقات، وتتبع معه نفس خطوات الأسلوب المستخدم في تعليم الجمع الأفقي، ويوضح المدرب للطالب الشبه والاختلاف بين الجمع العمودي والأفقي.	نسبة نجاح 100%	ضمن أوراق العمل.

(2) نموذج لبرنامج تطوير مهارات الرياضيات لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم

المحتوى (1) يحدد العدد الأكبر بين عددين

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يحدد الرقم الأكبر من بين عددين ضمن العدد 9 عندما يُطلب منه ذلك وبنسبة نجاح 100%. 2- أن يجمع عددين أفقياً ضمن العدد 9 + عمودياً.	استخدام مدرج الأرقام، المعداد، ورقة عمل، بطاقات الأرقام.	يقوم المدرب بتدريب الطالب على المفاضلة بين قيمة عددين مرتبين على مدرج الأرقام: لتحديد الكم الأكبر، ثم يبدأ الطالب، بالتدريب بمفرده على تقدير العدد الأكبر بالرجوع لنفس الطريقة. 5 4 3 2 1	نسبة نجاح 100%	الإجابة الشفوية الناجحة على جميع المسائل.

المحتوى (3) أن يكتب الكلمة مع مراعاة قواعد الخط:

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يكتب الطالب الكلمة التي يشاهدها على كراسته دون أن يتجاوز الإطار الأحمر اللون الذي يكتب داخله في 10 محاولات من 10.	بطاقات ذات اطار ملون، كراسته، قلم أحمر.	يقلد الطالب المدرب في كتابة الكلمة المعروضة داخل الإطار، ثم يكتب الطالب بمفرده.	أن يلتزم في 10 كلمات من 10 بالكتابة داخل الإطار.	باستخدام كراسته واللوح.
2- أن يكتب الطالب الكلمات التي يراها والتي تبدأ بـ (الـ) التعريف مراعياً طول الحروف أ/ لـ/ كـ / دون حث أو تنبيه المدرب.		ينمذج المدرب للطالب كيفية كتابة حروف ا / لـ/ كـ/ مع الحروف الأخرى.	أن يكتب بشكل سليم دون حث أو تنبيه من المدرب.	أوراق العمل.
3- أن يكتب الطالب العبارات المشار إليها مراعياً إلتزام السطر الملون دون استخدام الممحاة في 7 محاولات من 10.	ورق، قلم أحمر، مسطرة.	يكتب الطالب بمساعدة المدرب العبارة ملتزماً بالخط المرسوم أحمر اللون، ثم يبدأ بالكتابة وحده لعدة مرات متكررة.	أن يكتب 7 كلمات من 10 دون استخدام ممحاة.	كراسة الإملاء / النسخ.

المحتوى (2) أن يميز بين الحروف المتشابهة في اللفظ.

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يسمي محتوى صور يراها لعناصر تختلف فيما بينها في حرف واحد فقط، بدون مساعدة أو إيحاء في 8 محاولات من 10.	استخدام بطاقات للكلمات باس / باص تاب / داب / ناب توب / طوب	يقوم المدرب بعرض البطاقات وتسمية العناصر بالبداية ويكرر التلميذ مع المدرب، ثم يبدأ المدرب بإعطاء الدور للتلميذ ليسمي ما يرى بنفسه.	8 محاولات ناجحة من 10 بدون مساعدة	باستخدام عرض مجموعة من البطاقات والصور، ويقوم الطالب بتكرار الإجابة إذا لزم الأمر للتحقق من لفظه.
2- أن يشير للصورة التي تمثل الكلمة التي يسمع، من مجموعة كلمات متشابهة، تختلف في حرف واحد فقط، دون أن يرى حركة شفاه المدرب، في 7 محاولات من 10.	باستخدام نفس بطاقات الهدف السابق.	يشير بعد أن يسمع ويشاهد حركة شفاه المدرب، ثم يبدأ بالإشارة لعدة مرات متكررة دون مشاهدة حركة شفاه المدرب.	7 محاولات ناجحة من 10 دون مشاهدة حركة شفاه المدرب.	تُعرض البطاقات أمامه جميعاً، يسمع ويشير.
3- أن يسمي عنصراً واحداً يبدأ بالحرف الذي يسمعه من المدرب، دون مشاهدة وجه المدرب في 7 محاولات من 10.	باستخدام نفس بطاقات الهدف السابق.	يتدرب الطالب أولاً على لفظ الحرف الأول من كل عنصر دون مشاهدة حركة شفاه المدرب، ثم يسمي عنصراً واحد يبدأ بالحرف الذي يسمع دون مشاهدة حركة شفاه المدرب.	7 محاولات ناجحة من 10 دون مشاهدة حركة شفاه المدرب	يسمع الحرف، يتناول البطاقة المناسبة، ينطق باسمها.

المحتوى تابع (1) ان يميز بين الحركات وحروف العلة.

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
3- أن يشير للبطاقة التي تمثل الصوت الذي يسمعه من حروف تحمل حركة الضم، ومقاطع لنفس الحرف متصلاً بحرف العلة (و)، دون مساعدة في 8 محاولات من 10.	استخدام بطاقات الحروف بُ / بو مُ/ مو	يستعين المدرب بالإيماء للتعبير عن الصوت الطويل والصوت القصير ثم يشير للبطاقة التي تعبر عن الصوت. يقرن المدرب شكل حرف (و) باستدارة الشفاه وضمها.	8 محاولات ناجحة من 10 بدون مساعدة	يُطلب من الطالب الإشارة للبطاقة التي يسمعها، حيث تُعرض 10 بطاقات بترتيب عشوائي.
4- أن يقرأ البطاقة التي يراها من مجموعة بطاقات لحروف تحمل حركة الضم، ومقاطع لنفس الحروف متصلة بحرف العلة (و) دون مساعدة في 8 محاولات من 10.	استخدام بطاقات الهدف السابق.	يتابع المدرب حركة حرف (و) مع إبراز ضم وطول الصوت، مع متابعة شكل الحرف باصبعه على البطاقة، يتبادل المدرب الدور مع الطالب ليقلد إيماءاته حول الحرف.	8 محاولات ناجحة من 10 بدون مساعدة	يُطلب من الطالب قراءة البطاقة التي يراها، ويتم عرض 10 بطاقات عشوائية.

نموذج لبرنامج تطوير مهارات اللغة العربية لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم

المحتوى (1) أن يميز بين الحركات وحروف العلة.

الهدف	الأدوات	أسلوب التدريس	المعيار	التقييم
1- أن يشير للبطاقة التي تمثل الصوت الذي يسمعه من حروف تحمل حركة الفتح، ومقاطع لنفس الحرف متصلاً بحرف العلة (آ) دون مساعدة في 8 من 10 محاولات.	استخدام بطاقات الحروف بَ/ با مَ/ ما ...	يستعين المدرب بالإيماء للتعبير عن الصوت الطويل والصوت القصير ثم يشير للبطاقة التي تعبر عن الصوت.	8 محاولات ناجحة من 10 بدون مساعدة	يُطلب من الطالب الإشارة للبطاقة التي سمعها، حيث تُعرض البطاقات بترتيب عشوائي، ثم تُجمع البطاقات الصحيحة (تُعرض 10 بطاقات).
2- أن يقرأ البطاقة التي يراها من مجموعة بطاقات لحروف تحمل حركة الفتح، ومقاطع لنفس الحرف متصلاً بحرف العلة (آ) دون مساعدة في 8 محاولات ناجحة من 10.	استخدام بطاقات الهدف السابق.	يتابع المدرب شكل الحرف باصبعه وهو يردد صوت الحرف الطويل، القصير مع مد ايماء الحرف (آ) للأعلى في كل مرة، يتبادل المدرب المكان مع الطالب ليقلد إيماءات المدرب.	8 محاولات ناجحة من 10 بدون مساعدة	يُطلب من الطالب قراءة البطاقة التي يراها، ويتم عرض 10 بطاقات.

2- التصور الذهني واللغة لتجريد الحقائق في النظام الحسي.

3- العمليات الحسابية لتطبيق الرياضيات على حل المشاكل.

لقد تم استخدام الخبرات المجردة "Concrete" والوسائل الحسية الملموسة "Manipulative"في تعليم الرياضيات لسنوات عديدة (Stern, 1971). وقد حقق الأطفال والكبار نجاح من خلال أسلوب الوسائل الحسية الملموسة، وفشل في عالم العمليات الحسابية (Mooree, Papert, 1993)، (NCTM, 1989) حيث كان لديهم ما يمكن وصفه على أنه مشاكل تطبيقية. وحتى يمكن تطبيق هذه المهارات على المشاكل الوظيفية، فقد كان التصور الذهني هو الربط المفقود لتذكر المفاهيم التي تم تعلمها من خلال أسلوب الوسائل الحسية الملموسة.

وفي برنامج "On Cloud Nine" يطلب من الأفراد عندما تصبح لديهم معرفة بالعمليات المجردة ويوجهون لنقل خبرتهم بشكل مقصود إلى صورة ذهنية أو رمزية. إذ يتصورون المجردة واللغة ذات الصلة في مخيلتهم وبذلك يطبقون التصور الذهني المدمج مع اللغة على الحساب، ويطورون عملية حسية معرفية لفهم واستخدام المنطق في الحساب العقلي والمكتوب.

ويعلم برنامج "On Cloud Nine" للرياضيات مفهوم التصور الذهني Imagery لتحسين فهم الخطوات والمفاهيم الرياضية التالية:

- خط الأعداد.
- المسائل اللفظية.
- الحمل والاستلاف.
- حقائق الجمع والطرح.
- القيمة المكانية والكسور العشرية والعادية.
- الضرب والقسمة.

وفيما يلي: (1) نموذج لبرنامج تطوير مهارات اللغة العربية لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم.

(2) نموذج لبرنامج تطوير مهارات الرياضيات لطلبة الصف الأول من ذوي صعوبات التعلم.

الحل:

استخدام برنامج On Cloud Nine R للرياضيات.

وهو برنامج تصور ذهني "Visualizing" وتعبيري Verbalizing للرياضيات / وقد تم تطويره من قبل. "Kimbery Tuley &Nanci Bell".

يحفز هذا البرنامج القدرة على التصور الذهني وعلى التعبير عن المفاهيم الأساسية في العمليات الرياضية، بحيث تكون التصورات المفهومة والعددية مدمجة مع اللغة وتطبق على الحساب الرياضي وحل المشاكل مع التأكيد على الاستنتاج الرياضي والحساب الرياضي.

يعتمد هذا البرنامج على النظرية التي تشير إلى أن الرياضيات هي تفكير (ترميز ثنائي) بالأعداد يعتمد على التصور الذهني واللغة، كما أن القراءة والتهجئة هي تفكير بالحروف يعتمد على التصور الذهني واللغة، وكلتا العمليتين تتطلب دمج اللغة مع التصور الذهني للمساعدة في العمليات الأساسية والتطبيقية. ويتطلب الترميز الثنائي في الرياضيات، مثل القراءة، مظهرين أو جانبين من التصور الذهني:

1- التصور الرمزي العددي (الأجزاء / التفاصيل).

2- تصور المفهوم (الكل / الجشتالت).

والتصور العددي هو أحد العمليات المعرفية الأساسية الضرورية لفهم الرياضيات، مثلاً: عندما نرى العدد 3 فإننا نعرف أنه يمثل مفهوم 3 لشيء ما (3 قروش، 3 تفاحات، 3 نقاط ...) فإذا أعطانا شخص ما قرشين لتمثيل العدد 3، يتكون لدينا فرق في تصورنا العددي للعدد 3 وحقيقة العدد 3.

وهناك جانب آخر على نفس الدرجة وهو أهمية التصور العددي للعمليات الحسابية الرياضية وهو التصور الذهني للمفهوم، فالفهم وحل المشكلة والعمليات الحسابية في الرياضيات تتطلب القدرة على القيام بالعملية الجشتالتية الكلية، حيث تتطلب المهارة الرياضية القدرة على رؤية الصورة الكبيرة الجشتالتية وبالتالي فهم العملية التي تمثل الإحساس للمنطق الرياضي، وفي حين يسبب الضعف في التصور الذهني مشاكل في الاستنتاج والرياضيات، فإن القوة في التصور الذهني تكون هي الأساس للرياضيات.

يتكون برنامج "On Cloud Nine" من ثلاث خطوات رئيسية لتطوير الاستنتاج الرياضي والعمليات الحسابية:

1- عمليات لاختبار حقائق الرياضيات.

1- الدائرة السمعية – طلاقة، عملية نطقية آلية.

2- الدائرة البصرية – التمييز البصري للكلمات التي يتكرر حدوثها بشكل أكبر.

3- الدائرة اللغوية – وهي القدرة على توقع كلمات في الصفحة من خلال السياق والمفردات الشفهية.

4- دائرة الفهم – دمج تفصيلات المحتوى في كل ذو معنى، والقدرة على معرفة فيما إذا كان هناك مغزى لما تمت قراءته.

4- برنامج "On cloud Nine" للرياضيات

للعمليات الحسابية الرياضية والتفكير الاستنتاجي

Mathematical Computation and Reasoning

(Kimberly Tuley and Nanci Bell)

http://www.psllcnj.com/on-cloud-nine.htm

مثال على ذلك:

المشكلة:

تعاني نيكول من صعوبة في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب، فهي لا تستطيع التفكير بالأعداد وقد تم تصنيفها على أن لديها اضطراب في الرياضيات " "Dyscalculiaوعلى الرغم من بذل جهود كثيرة، إلا أن نيكول لم تتقدم في استيعاب المفاهيم الرياضية وتذكر الحقائق الرياضية أو حل المسائل اللفظية.

السبب:

السبب الرئيسي في صعوبات الرياضيات هو عدم القدرة على التصور الذهني والتعبير عن المفاهيم الأساسية في العمليات الرياضية، وبالتالي يحاول الأفراد تذكر حقائق بدلاً من التفكير والاستنتاج وحل المشاكل الرقمية.

الأعراض:

- صعوبة في تعلم الحقائق الرياضية مثل جداول الضرب.
- صعوبة في فهم العلاقات الرياضية.
- صعوبة في حل المسائل اللفظية.
- صعوبة في حل مسائل الرياضيات العليا.

الهدف: تطوير الطلاقة والفهم والتصحيح الذاتي عندما يقرأ الطلاب في السياق، ولتطوير القدرة على الكتابة والتصحيح الذاتي من كتابة الطلاب.

7- تصور الكلمات المرئية Imaging Sight Words

1- استخدام تمرين تصور الرموز لتخزين الكلمات المختارة في الذاكرة.

2- يتذكر الطالب حرف محدد وترتيبه في المقطع.

3- يقول الطالب بترتيب عكسي.

4- يرى الطالب ويقول الكلمة بعد أن يقوم المعلم بترتيب الحروف.

8- تصور التهجئة:

1- الالتقاط والتصنيف.

2- التحليل، التخيل أو التصور، والكتابة على جدول التهجئة البياني البصري.

9- التصور، القراءة والتهجئة – مقطعين:

- عدّ المقاطع.
- تعليم المقاطع اللاحقة.
- استخدام لوحة المقاطع المتعددة، لترتيب الأصوات والحروف بالتسلسل.
- تقطيع الكلمات المختارة.
- التقطيع، القراءة، وتصور كلمات من مقطعين.
- التصور، كتابة، تقطيع، تهجئة كلمات من مقطعين.
- يخطئ المعلم في التسمية والطالب يراقب ويصحح.

10- التصور، القراءة والتهجئة - ثلاثة مقاطع:

1- تعليم مقاطع البداية في أول الكلمة.

2- استخدام لوحة المقاطع المتعددة لترتيب الأصوات / الحروف بشكل متسلسل في المقاطع.

3- التقطيع، القراءة، وتصور كلمات من ثلاثة مقاطع.

4- التصور، التهجئة، التقطيع لكلمات من ثلاثة مقاطع.

11- الدمج لقراءة السياق Integration to Contextual Reading

تتم دمج السياق بدمج جميع الدوائر، ويمكن تسهيل الدمج عن طريق مناقشة التصور المتعلق باللغة – وفيما إذا كان تصور المفهوم للفهم، أو هو تصور رمز للترميز.

بكتابة الحروف المتصورة على اللوحة، حرف واحد لكل سطر وبطريقة معالجة الخطأ المناسب المباشر علاقة بالتقدم. وهي ذاتها بالنسبة لجميع طرق تحفيز تصور الرمز، وهي ذاتها بالنسبة لجميع برامج Bell كما أن التمرين وسرعة التقدم تقرر حسب حاجة الطلاب وبشكل عام فإن أفضل سرعة للتقدم يكمن تحقيقها عن طريق الخطوات المتداخلة.

5- تصور المقاطع وترتيبها بشكل متسلسل: الكتابة في الهواء بشكل متسلسل:

1- يقول المعلم مقاطع أو أحرف بشكل متسلسل على شكل .CCVCC

2- يكتب التلاميذ أحياناً في الهواء. ثم يبدؤون بتخيل الحروف، وبهذا يساعدون في تسريع الدرس.

3- يقوم المعلم بعمل تمارين تصور الرموز بشكل عشوائي.

- يرى الطالب الكلمة ثم يقولها من الذاكرة.
- يتذكر الطالب حرف محدد بترتيبه في المقطع.
- يقول الطلاب حروف بترتيب عكسي.
- يرى الطالب ويقول الكلمة بعد خلط المعلم للحروف.

4- استخدام قواعد اللغة في تعليم كيفية تهجئة الكلمات.

الهدف: تطوير الطلاقة، والفهم والتصحيح الذاتي عند قراءة الطلاب للسياق، ولتطوير القدرة على الكتابة والتصحيح الذاتي عندما يكتب الطلاب.

6- تصور المقاطع وترتيبها بشكل متسلسل: الكتابة في الهواء بشكل غير متسلسل

1- يقول المعلم مقاطع أو حروف بدون تسلسل، لكلمة جديدة في كل مرة، ويتوسع نحو المقاطع المعقدة.

2- يرى الطالب ويقول وبعض الأحيان يكتب في الهواء.

3- يخطئ المعلم في تسمية الكلمة المصورة ويقوم الطلاب بالحكم وملاحظة الخطأ.

- يرى الطالب الكلمة ويقولها من الذاكرة.
- يتذكر الطلاب الحروف بنظام عكسي.
- يرى الطالب الكلمة ويقولها بعد أن يقوم المعلم بتغيير مواقع الحروف.

4- تركيز أكثر على التعليم بنماذج التهجئة الشائعة.

يتضمن هذا البرنامج كتابة الكلمات في الهواء حيث يساعد هذا الأسلوب على تخزين الحروف في الذاكرة، وتزيد من فرص تذكر كيفية تهجئة الكلمات.

خطوات برنامج Seeing Stars

1- تهيئة الجو Setting the Climates

الغرض: مساعدة الطلاب على ماذا سيفعلون ولماذا. وبهذا يتمكنون من المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية.

2- تصور حروف :Imaging Letters

ابدأ بتطوير تصور الرموز بالوحدة الأصغر في اللغة - الحرف - لتكوين أساسي معرفي - حسي لتصور الحرف والذي منه يتم بناء المقاطع اللفظية.

ويجب تعليم تصور الحرف رمز الحرف عن طريق صوته واسمه. والخطوتين في تصور الحرف هما:

أ- انظر، تصور قل، وأكتب في الهواء.

ب- اسمع، تصور، قل، وأكتب في الهواء.

3- تصور بطاقات المقاطع Imaging Syllable Cards

تبدأ خطوة بطاقات المقاطع لتطوير تصور رمز المقطع بمثير بصري - حيث يرى الطلاب المقاطع، التي تتراوح من البسيطة حتى المعقدة، ثم يقولون ويكتبون ما تصوروه.

تسمح هذه الخطوة للنظام الحسي لدى الطالب باسترجاع التصور وليس مجرد تكوين تصور من المثير السمعي، وعندما يتم وصف هذه التصورات والتعبير عنها لفظياً، يقوم الطلاب بترميز المقطع في الذاكرة - وذلك يعمل على تقوية الذاكرة الرمزية والبصرية للحروف.

ويؤدي استخدام أساليب معالجة خطأ الاستجابة إلى تحسين المدخلات الحسية، وعندما يتصور الطلبة الحروف في بطاقات المقاطع على مستوى المقطع البسيط، فإنهم يتخطون إلى الخطوة التالية على المستوى البسيط.

4- تصور وترتيب المقاطع بالتسلسل: لوحة المقاطع

Imaging And Sequencing Syllable: Syllable Board

يبدأ تحفيز التصور بتسلسل المقاطع باستخدام لوحة المقاطع، وبتصنيف الحروف. فعندما يعرض على الطلاب سلسلة من المقاطع تتراوح من البسيط إلى المعقد، يقومون

الكلمات، مثلاً كلمة Boatتتضمن ثلاثة أصوات وأربعة حروف ومقطع واحد، والأصوات على الترتيب هي: .(b-oa-t).

أما التصور الذهني للرموز فهو القدرة على إبصار الحروف داخل الكلمة. والوعي الفونيمي هو المهارة الأساسية الضرورية للقراءة والتهجئة، بينما التصور الذهني للرموز هو المادة اللاصقة التي تجعل هذا الأساس ثابتاً في الذاكرة فمثلاً: قد يكون الفرد قادراً على نطق كلمة boatعندما يراها مكتوبة (وهو بذلك يظهر وعي فونيمي سليم) لكنه قد يكون غير قادر على تهجئة الكلمة من الذاكرة (وهو بذلك يظهر تصور ذهني رمزي ضعيف) غالباً ما يكون لدى الأفراد العاديين تصور في أذهانهم للكلمة عندما يحاولون تهجئتها من الذاكرة، إما الأفراد ذوي الصعوبات في التهجئة من الذاكرة، فلا يوجد لديهم هذا التصور في أذهانهم لذلك يواجهون صعوبة في نطق الكلمة.

وبما أن اللغة الانجليزية تتضمن كثير من نماذج التهجئة المتنوعة، وكثير من الشذوذ عن القواعد والاعتماد على نطق الكلمة من خلال تهجئتها، فإن عدم تكوين تصور ذهني للكلمة لا يؤدي دائماً إلى التهجئة الناجحة. بالإضافة إلى ذلك، ولكي يتم تحديد وتصحيح الأخطاء في القراءة والتهجئة، يجب على الفرد أن يكون قادراً على الاحتفاظ بتصور ذهني لكلمتين (الكلمة الصحيحة والكلمة الخاطئة بغرض المقارنة فيما بينها). وتتضمن هذه القدرة الاحتفاظ بالتصور الذهني في الذاكرة، وبدون هذه القدرة، يكون من الصعب على الفرد تصحيح الأخطاء ذاتياً في القراءة والتهجئة.

إن كثير من الطلبة بما فيهم الذين لديهم وعي فونيمي جيد لديهم صعوبة في إدراك الأصوات داخل الكلمات بشكل سريع، ولذلك يعانون من صعوبة في طلاقة القراءة، وبطئ في تصحيح أخطائهم القرائية ذاتياً، ولا يستطيعون تذكر النماذج البصرية للكلمات على الرغم من أن تهجئتهم الصوتية تكون صحيحة على الأغلب.

الحل:

يطور برنامج "Seeing Stars" لـ "Nanci Bell" القدرة على التصور الذهني للرموز للكلمات المرئية، والوعي الفونيمي والتهجئة. يستخدم البرنامج الوظيفة المعرفية الحسية المباشرة في تطوير الطلاقة القرائية والتهجئة وزيادة سرعة وثبات الوعي الفونيمي. ويستخدم أسلوب الحواس المتعددة في تعليم التصور الذهني للرموز.

يبدأ هذا البرنامج بالتدريب على تصور الخصائص المميزة للأصوات والحروف وعددها وتسلسلها داخل الكلمات ثم الانتقال إلى التدريب على تصور مقاطع لفظية متعددة وبالتالي تهجئة وقراءة المحتوى.(Lindamood, Princeton)

4- التصور جملة بعد جملة Sentence by sentence Imaging

يتم توجيه التحفيز بعد ذلك إلى مساعدة الفرد على تكوين تصور كلي جشتالطي "Image gestat"حيث يبدأ هذا الإجراء أو الطريقة بشكل حسي من فقرة تامة مستقلة وقصيرة، وتتم قراءة كل جملة في الفقرة على الفرد من قبل المعلم، ثم يقوم الفرد بتصور كل جملة ولفظها ويضع مربع ملون (3 انش) لتمثيل الجملة التي قام بتصورها، يتكرر هذا الإجراء مع كل جملة من الفقرة، وفي نهاية الفقرة، حيث يكون هناك ما يقارب أربعة مربعات ملونة تمثل الجمل. يقوم الفرد بإعطاء "ملخص الصورة" عن طريق لمس ووصف تصوراته التي تمثل كل مربع. بعد ذلك يقوم الفرد بإعطاء "ملخص الكلمة" عن طريق جمع المربعات الملونة وتلخيص الفقرة بشكل متسلسل، يستخدم خلاله تصورات محددة للمساعدة في الاسترجاع.

5- جملة بعد جملة مع تفسير :Sentence by sentence with Interpretation

عندما تكون عملية جملة بعد جملة صورة كلية جشتالية، فإن التحفيز يمتد بعد ذلك إلى التفسير والتفكير الناقد . حيث تستخدم الصورة الجشتالية الكلية كأساس معرفي لمهارات التفكير العليا في الفكرة الرئيسية، الاستدلال، الاستنتاج، التنبؤ، والتقييم.

6- تصور جمل متعددة، تصور فقرة، تصور فقرة بعد فقرة:

تتقدم الخطوات الناجمة عن التصور والتعبير اللفظي إلى التفسير، وتصبح المادة أطول وأكثر كثافة. حيث يقوم الفرد بالترميز أو الاستقبال لمخرجات اللغة الشفهية وتتطلب العملية من الفرد التصور الكلي الجشتالي، وملخصات لفظية، والتفسير من خلال اللغة الشفهية والمكتوبة.

3- "برنامج [R] Seeing Stars **للتهجئة والقراءة**"

Symbol Imagery for Phonemic Awareness, Sight words and Spelling.Nancy Bell

تصور رموز الكلمات المرئية، التهجئة، الوعي بأصوات الحروف

Symbol Imagery for Sight Words &Spelling of Phonemic Awareness

http://www.psllcnj.com/seeing stars.htm

يعتمد هذا البرنامج على بحث Bellالذي يؤيد النظرية التي تقول أن أولئك الذين يجيدون التهجئة لديهم تصور ذهني جيد للرموز، وقد أظهر بحثها ارتباط قوي بين تصور الرموز الذهني Symbol Imagery والوعي الفونيمي والقدرة على التهجئة.

ويعرف الوعي الفونيمي بأنه القدرة على تمييز أصوات الحروف وتحديد تسلسلها في

الأسلوب على السؤال، فعندما يطور الطالب تصور كلي جشتالتي للمفهوم، يتم طرح أسئلة تفسيرية تتعلق بالفكرة الرئيسية، والاستدلال والاستنتاج والتنبؤ والتقويم.

Emily تلميذة في الصف الرابع وعمرها ٩ سنوات، متفوقة في جميع المواد ما عدا الاستيعاب (Comprehension) وعلى الرغم من أن Emily تستطيع القراءة بشكل جيد، إلا أن لديها مشكلة في دمج التفاصيل لفهم المفهوم. وقد تم إلحاقها ببرنامج V/V® حيث يقوم المعالج بقراءة جمل في فقرة على Emily، وتقوم هي بتخيل صورة لكل جملة، بعد ذلك تقوم بتصنيف الصور التي شاهدتها، وتعيد سرد القصة بكلماتها الخاصة أثناء تخيلها للصور. بعد ذلك يقوم المعالج بسؤالها عن الفكرة الرئيسية في الفقرة وقد يسألها أسئلة أخرى، فمثلاً: قد يسألها بعد قراءتها فقرة تتعلق بالدببة، عن فيما إذا كانت الدببة تقف على قدمين أم على أربع؟ ولماذا؟

خطوات برنامج V/V Visualizing and Verbalizing

1- صورة بعد صورة Picture to Picture

تعرض على الطالب صورة كي يقوم بوصفها من ناحية الموضوع، الحجم، اللون، العدد، الشكل، أين، متى، الخلفية، الحركة، المزاج والمشهد.

ويقوم المعلم عن طريق طرح الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد والمتضادات) بتحفيز الوصف اللفظي المفصل لتلك الصورة المعروضة، والهدف هو تطوير التعبير بالألفاظ بشكل بليغ ومفصل من خلال الصورة المعروضة، ويعتبر هذا بمثابة متطلب سابق للتعبير اللفظي المفصل من خلال التصور الذهني.

2- تصور الكلمة :Word Imaging

حيث يصف الطالب تصور شخصي لكلمة ما، والذي يكون عبارة عن إجابات لأسئلة المعلم الموضوعية (الاختيار من متعدد والتضاد باستخدام العناصر الوصفية السابق ذكرها، ثم تنتقل هذه الخطوة من مستوى التصور الشخصي) إلى مستوى الاسم (المعروف) والذي يحفز التصور المفصّل لكلمات مألوفة ذات تصور عالٍ مثل مهرج، لعبة، هندي، راعي البقر ... الخ. ويكون الهدف هو تطوير تعبير لفظي مفصّل، والتدرب على لفظ الكلمات قبل تصور ولفظ الجمل.

3- تصور الجملة Sentence Imaging

بعد ذلك يتصور الفرد ويصف جملة (تصور وتعبير لفظي) تحتوي على الأسماء التي تم تصورها سابقاً. ويقوم المعلم بتكوين جمل بسيطة، ويقدمها إلى الفرد شفهياً، ويطرح أسئلة اختيار من متعدد ومتضادات لإثارة التصور.

أجراها على طلبة الصف الرابع بأن التكوين اللفظي والعلاقات التي من الممكن تصورها أو الاندماج بين النص والخبرة تعمل على زيادة الفهم بما يقارب من 50%.

وقد وجد كل من أندرسون وكولهافي (Anderson and Kulhavy, 1978) وكذلك كولهافي وسوينسون وكذلك جامبرل (Gambrell, 1982) و(Kulhavy and Swenson, 1975) إن القراء بالعمر المدرسي الذين يدربون على التصور الذهني أثناء القراءة، يتذكرون بشكل أكبر، ويتوصلون إلى استنتاجات تنبؤية حول أحداث القصة، أكثر بكثير من أفراد المجموعة الضابطة.

الحل:

يكمن الحل في استخدام برنامج V/V R حيث أدى استخدامه إلى فوائد كثيرة جداً، إذ يمكن الفرد من:

1- تصور الأجزاء والكل (الجشتالت) من اللغة الشفهية والمكتوبة.

2- تذكر وربط التصور الكلي الجشتالتي.

3- التمييز والتعبير عن المفاهيم باستخدام التصور الجشتالتي كأساس للتفكير الاستنتاجي، مما يؤدي إلى تحسن كبير في:

1- فهم القراءة:

يمكن V/V الطالب من قراءة المادة وفهمها بشكل أكبر من مجرد تذكرها، كما يمكن الطالب من التعميم إلى الفكرة الرئيسية ومن الاستدلال والتلخيص والتنبؤ والتقييم من خلال الصورة الذهنية الجشتالتية.

2- فهم اللغة الشفهية:

يمكن R V/V الطالب من استقبال وتنظيم والتعبير عن المفاهيم اللغوية، فيصبح الطالب أكثر قدرة وتنظيماً وبلاغة وفصاحة في التعبير، فالتصور الجشتالتي هو الأساس الذي منه يتمكن الفرد من التعبير.

3- التعبير اللغوي الكتابي:

يساعد V/V R الطالب في مهارات الكتابة، حيث يصبح الطالب أكثر قدرة على التنظيم وبناء محتوى الفقرات والتقارير، بسبب التحسن في التعبير اللغوي الشفوي، والوعي بأن الكتابة تكون تصورات للقارئ.

4- التفكير الناقد:

تساعد الأساليب التي تتضمنها عمليات V/V R في تطوير التفكير الناقد، ويعتمد

محادثات، أو قد يكونون من كثيري الكلام، لكن كلامهم مشتت ولا يوجد تسلسل منطقي في المعلومات ذات العلاقة.

3- استيعاب اللغة الشفهية: يصغون لبعض الأجزاء من الحديث فقط، ولديهم صعوبة في الاستجابة بالشكل المناسب، فقد يطرحون السؤال ثم يكررون طرح نفس السؤال، وغالباً ما يوصفون بأنهم مستمعون ضعفاء، وقد لا يستطيعون إتباع التعليمات بسهولة.

4- مهارات الكتابة: توصف كتابتهم بأنها غير منظمة وغير محددة غالباً.

إن العمليات الجشتالتية (التي تعرف على إنها تركيب من مجموعة متكاملة منظمة، أو كل متكامل أكثر من مجرد مجموع الأجزاء) هي الكيان الذي من خلاله يتم اكتساب المهارات التفسيرية لتحديد الفكرة الرئيسية والاستدلال والاستنتاج والتنبؤ والتوسع والتقييم، أنها تمكن القارئ أو المستمع من إعطاء معنى لما يقرأ أو يسمع، ولدى كثير من الأفراد اضطراب في القدرة على الفهم اللغوي الكلي الجشتالتي، حيث لا يمكنهم استيعاب المفهوم، بل أجزاء من الحقائق والتفاصيل، تواريخ، أسماء ... الخ)، وليس من الممكن فهم الفكرة الرئيسية أو الوصول إلى استدلال ملائم أو نتيجة صحيحة مستمدة من الأجزاء.

وبما إن "الجشتالتية" بهذه الأهمية، فكيف يمكن للشخص أن يكونها؟ والجواب هو "التصور الذهني "Imagery"حيث يبني القراء والمستمعون نماذج عقلية للحالة التي يصفها الكاتب أو المتحدث، وهذا هو أساس فهم اللغة، وقد ظهرت دلائل مهمة في ميداني علم النفس المعرفي والقراءة تدعم التصور الذهني كعامل مهم في فهم اللغة، فعلى سبيل المثال: أثبت "Paivio" 1971، إن التصور الذهني هو أحد نماذج الترميز المعرفي.

كما أجرى Kosslyn 1976 دراسة تطورية حول تأثيرات وأدوار التصور الذهني في استرجاع المعلومة من الذاكرة طويلة المدى، حيث طلب من تلاميذ الصف الأول والرابع والراشدين تحديد فيما إذا كانت الحيوانات المختلفة تتميز بخصائص مختلفة، ضمن مجموعتين من الخصائص:

1- وفقاً لما يمليه التصور البصري.

2- بدون تصور ذهني.

وقد أشارت النتائج أن التصور البصري يزود بفرص أكبر للاسترجاع.

وقد أمدنا باحثوا الثمانينات ببدائل إضافية فقد أشار وتروك (Wittrock, 1981) إلى أنه من الممكن تسهيل فهم القراءة عن طريق خطوات مختلفة متعددة منها: تركيز الانتباه على النص، وعلى بنية التفصيلات اللفظية التي من الممكن تصورها. وقد أفاد في دراسة

2- "برنامج V/V لفهم اللغة والتفكير"

Visualizing and Verbalizing for Language Comprehension and Thinking

التصوير الذهني والتعبير اللغوي لفهم اللغة والتفكير

"Visualizing and Verbalizing for Language Comprehension and Thinking", Nanci Bell

http://www/psllcjn.com/visualizing and verbalizing.htm

ذكرت "Bell" التصور البصري والتعبير اللغوي كعوامل رئيسية وأساسية في فهم اللغة والتفكير الناقد. وفهم اللغة هو القدرة على ربط وتفسير اللغة الشفهية واللغة الكتابية، والقدرة على تذكر الحقائق والوصول إلى الفكرة الرئيسية، ثم تكوين الاستنتاجات، واستخلاص النتاجئ، والتنبؤ والتقييم، إنها القدرة على التفكير من خلال اللغة المسموعة واللغة المقروءة، إنها المعرفة. مثال على ذلك

المشكلة:

ميشيل تقرأ الكلمات بشكل صحيح، لكنها لا تستطيع فهم المحتوى، ولديها صعوبة في التواصل مع اللغة التي تقرأ أو تسمعها، وتبدو الكلمات كأنها تدخل في أذن وتخرج من الأخرى. وقد تم تصنيف "ميشيل" ضمن فئة ذوي المستوى المتدني للدافعية، والعجز عن الانتباه ADDمع أو بدون النشاط الزائد.

السبب:

السبب الرئيسي في مشاكل فهم اللغة هو الصعوبة في تكوين تصور كلي جشتالتي والذي يطلق عليه "ضعف تصور المفهوم الذهني" والذي يعني عدم قدرة الأفراد على الإلمام بالصورة الكلية، بل بأجزاء فقط مثل بعض الحقائق والتفاصيل.

الأعراض:

غالباً ما يظهر الذين يعانون من ضعف في تصور المفهوم الذهني، أعراضاً تتراوح بين البسيطة والشديدة وتتضمن ما يلي:

1- ضعف في استيعاب القراءة: حيث يكررون قراءة المادة عدة مرات لكنهم يتذكرون بعض التفاصيل فقط وليس جميعها. كما أنهم يواجهون صعوبة في فهم المادة المقروءة، وفي التفكير المنطقي وفي الربط بين السبب والنتيجة.

2- التعبير الشفوي: قد يبدون خجولين، ولديهم صعوبة في تنظيم لغتهم، وفي الاندماج في

4- التتبع باللمس والمكعبات: يحكم الطلاب فيما إذا تغير المقطع ككل أو فيما إذا تغير صوت واحد فقط في المقطع المشكول.

5- التهجئة والقراءة ببطاقات المقاطع: يقوم الطلاب بقراءة وتهجئة الكلمات عن طريق استعمال بطاقات المقاطع حيث يتم تعريفهم بعطف صوت الحرف المتحرك في المقطع المشكول، وبتهجئة المقاطع السابقة واللاحقة الشائعة.

6- التهجئة والقراءة المكتوبة: يتعلم الطلاب قول كل مقطع كما يكتبونه ويتعلمون أن يقسموا الكلمات بصرياً إلى ثلاث خطوات سهلة ليتمكنوا من قراءاتها، كما يتعلمون قواعد إملائية.

سادساً: القراءة للفهم والتهجئة في السياق:

الغرض: تطوير الطلاقة، الفهم والتصحيح الذاتي أثناء قراءة الطلاب للسياق، ولتطوير القدرة على الكتابة والتصحيح الذاتي أثناء كتابة الطلاب. وعندما يبدأ الطلاب بالأداء على الورقة، عليهم البدء في محاولة الوصول إلى جميع الأجزاء التالية في عملية القراءة:

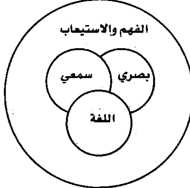
1- الدائرة السمعية، الطلاقة، المعالجة الفونومية الآلية.

2- الدائرة البصرية، التمييز البصري لمعظم الكلمات التي تحدث بشكل متكرر.

3- الدائرة اللغوية، القدرة على توقع الكلمات في الصفحة من السياق ومن المفردات الشفهية.

4- دائرة الفهم والاستيعاب، دمج تفاصيل المحتوى في كل ذي معنى والقدرة على معرفة أن ما تتم قراءاته ذو معنى.

يجب أن تتطلب أسئلة المعلم من الطلاب معالجة المعلومات بشكل مستمر في كل واحدة من هذه الدوائر بغرض اكتشاف وتصحيح الخطأ ذاتياً، حتى يصبح تكامل تلك العملية تكاملاً آلياً.



للكلمات ببطاقة اللمح السريع، درب على التهجئة البصرية للكلمات بقائمة تهجئة شخصية وتصور رمزي.

رابعاً: المقاطع والكلمات المعقدة: التتبع، التهجئة، القراءة

تبقى المعالجة في مستوى المقطع هي نفسها، لكن الكلمات تكون أصعب من حيث البناء وتتكون المقاطع المعقدة من حرفين أو أكثر من الحروف الساكنة المتتابعة، مما يجعل الشعور بها أصعب إلى حد كبير مما لو تم الفصل بينها بحرف متحرك على مستوى المقاطع السهلة.

1- تتبع باختصار المقاطع المعقدة، ثم انتقل إلى التتبع بالمجموعات، واعمل من خلال هذا التسلسل: .ccv/vcc/ccvc/cvcc/ccvcc

2- اعمل تداخل مختصر في قراءة وتهجئة المقاطع المعقدة باستخدام الحروف المطاطية ثم اتركها للقلم والورقة.

3- اطلب من الطلاب أن يأتوا ببدائل ملائمة لكلمات يمكن تهجئتها بأكثر من طريقة.

4- استمر في تعزيز التوقعات التي تم اكتشافها، وابحث عن توقعات إضافية عند التعرض لها خلال القراءة والتهجئة.

5- قراءة وتهجئة كلمات ذات بناء معقد.

6- ابدأ الدخول إلى معالجة المقاطع اللفظية المتعددة.

7- ابدأ الدخول إلى قراءة وتهجئة السياق.

خامساً: الكلمات ذات المقاطع اللفظية المتعددة: التتبع، القراءة، التهجئة:

1- مفهوم المقاطع المتعددة وعددها: حيث يكتشف الطلاب أنه يمكن أن يكون للكلمة أكثر من صوت متحرك واحد، وأكثر من مقطع. وكذلك يتعلمون أن يختاروا المقطع وأن يظهروه بمربعات ملونة.

2- تتبع المقاطع باللمس: عندما يستطيع الطلاب عد مقطع واحد حتى ثلاث مقاطع بشكل صحيح، فإنهم يتعلمون تتبع جميع المقاطع التي أضيفت أو حذفت أو تم تبديلها في سلسلة من الكلمات.

3- الكشف عن المقاطع المشكولة (Accented) يتعلم التلاميذ معرفة أي من المقاطع مشكولة من الكلمة المنطوقة، عن طريق الاستماع لدرجة صوت أعلى والتشديد أو صوت متحرك واضح في أحد المقاطع.

ب- التقديم، التدريب، تتبع الأصوات المتحركة:

1- الاكتشاف :Discovery حيث يكتشف الطلاب كيفية مقارنة الخصائص اللفظية الحركية الكنستيكية للأصوات، وتنظيم دائرة أصوات تعتمد على وضع اللسان والذقن، والتسمية أشكال الفم، ابتسام، فتح، دائرة، مائل.

2- التمرين :Practice حيث يقوم الطلاب بالتمرين على الأصوات على هذه المستويات:

- التجميع :Assemble حيث تكون الحروف والصور مخلوطة، ويعيد الطلاب النظام في دائرة الأصوات.
- التمرين الاستقبالي :Receptive Practice عندما يتم الاجتماع في دائرة الأصوات، يقوم المعلم بإصدار صوت، ويقوم الطلاب بالإشارة إلى الحرف أو الصورة وتسميتها.
- التمرين التعبيري :Expressive Practiceعندما تتجمع دائرة الأصوات، يشير المعلم إلى رمز، ثم يقول الطلاب الصوت ويسموه.

3- التتبع، ريما :Tracking, Maybe قد يقوم الطلاب - إذا وجد المعلم أن الطلاب يحتاجون إلى هذه الخطوة - بتعلم تتبع التسلسل لصوتين أو ثلاثة أصوات عن طريق تمثيلها بصور الفم ثم تلوين المجموعات.

ثالثاً: المقاطع والكلمات البسيطة: التتبع، التهجئة، والقراءة:

1- تتبع بصور الفم ثم بالمجموعات:

- يعيد الطالب الكلمات بعد المعلم.
- يلمس الطالب الصور، ويقول الأصوات في الكلمة.
- يغير الطالب مواقع الصور، ويسمي كل صوت ثم يغير موقعه، وبعد أن يستخدم الطالب صور الفم لفترة كافية، يبدأ في عملية التتبع، ويستمر التتبع بالمجموعات حتى يتم تكوين وعي فونيمي سمعي لدى الطالب بالإضافة إلى التعلم من خلال النطق.

2- التهجئة والقراءة بالحروف المطاطية: تكوين مقاطع سهلة والتي تكون على الأغلب متداخلة مع بعض المقاطع المعقدة.

- التعرف على eفي نهاية الكلمة، حرفان متحركان يمشيان، أصوات .g, c

3- تهجئة وقراءة القوائم: التخطي إلى قراءة وتهجئة القوائم تمرين موجز على السلاسل.

4- الفحص والتمرن على الكلمات المرئية: اختر قائمة مناسبة لعمر طلابك ومفرداتهم، وافحص أي من هذه الكلمات يمكنهم قراءتها وتهجئتها. درب على القراءة البصرية

ثانياً: التعرف على أصوات الكلام وتصنيفها عن طريق موضوع وطريقة النطق

الغـرض: مسـاعـدة الطلاب على تجـريب نطق أصـوات الحـروف بشـكل مـقـصـود، وذلك لمساعدتهم على اكتشاف خصائص حركة الفم المميزة لكل صوت، وكذلك العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات، حيث أنها تساعد على الفهم والإدراك.

أ- التقديم، التدريب، تتبع الأصوات الساكنة:

1- الأزواج : Pairs حيث يكتشف التلاميذ الخصائص اللفظية الحركية الكنستيكية للأصوات التي يمكن أن تصنف زوجياً حيث يكون لصوتين نفس حركة الفم أحدها هادئة والأخرى صاخبة.

2- التدريب على الأزواج :Practice Pairs حيث يقوم الطلاب بالتمرين على أزواج من الحروف في هذه المستويات:

- التجميع: Assemble حيث يتم خلط الحروف، ويقوم التلاميذ بمزاوجتها.
- التدريب الاستقبالي :Receptive Practice حيث ينطق المعلم صوتي زوج من الحروف التي تم تجميعها، ويشير الطلاب إلى الحرف أو الصورة ويسمونها.
- التدريب التعبيري :Expressive Practice حيث يشير المعلم إلى زوج من الحروف التي تم تجميعها ثم ينطقها الطالب ويصنفها.

3- المجموعات :(Groups) حيث يكتشف الطلاب الخصائص اللفظية الحركية الكنستيكية للأصوات التي يمكن تصنيفها في مجموعات والتي تشترك في خاصية نطقية لكن حركة الفم تكون مختلفة.

4- التدريب على المجموعات :Practice Groups حيث يتدرب الطلاب على المجموعات من خلال التجمع والنشاطات الاستقبالية والتعبيرية، كما يمكن استخدام طرق اختيارية إضافية أيضاً.

5- المقترضات، ربما :Borrowers, Maybe قد يتعرف الطلاب على المقترضات (C, X, Qu Y) حيث أن الحروف لا يوجد لها أصوات خاصة بها، لكنها تقترض أصواتها من حروف أخرى، وقد يختار المعلم تقديم هذه المقترضات لما بعد عندما تكون هناك حاجة إليها في القراءة التهجئة.

6- التتبع، ربما :(Tracking -Maybe) قد يتعلم الطلاب - إذا قرر المعلم أنهم بحاجة إلى هذه الخطوة - تتبع تسلسل صوتين إن ثلاثة أصوات عن طريق تمثيلها بصور الفم، ثم المجموعات الملونة.

لهذا لا يستطيعون تكوين الكلمات، ويجب عليهم الحفظ أو التخمين من سياق الكلام، وكذلك لا يستطيعون اكتشاف أخطائهم في القراءة والتهجئة وتصويبها وذلك بسبب:

1- أخطاء في الترميز: مثل Steam بدل Stream، Imagination بدل Immigration Claps بدل Clasps.

2- أخطاء في التهجئة: مثل Grill بدل Girl، Cret بدل Correct، Eqeutment بدل Equipment.

3- أخطاء في النطق: مثل Death بدل Deal، Flustrated بدل Frustrated.

الحل:

برنامج "Lips" للتسلسل الفونيمي Lindamood Phonemic Sequencing يزود برنامج "Lips"- الذي كان يدعى سابقاً: "التمييز السمعي العميق(Auditory Discrimination in Depth, ADD)- بنظرية وطريقة لتطوير الوعي الفونيمي وتحفيزه بشكل ناجح.

يبدأ البرنامج " Lips"بالكشف عن كيفية نطق أصوات الكلام ويتدرج لقراءة وتهجئة مقاطع متعددة، ثم السياق.

يستخدم برنامج "Lips" أسلوب الحواس المتعددة لزيادة المعرفة برموز الحروف وأصواتها، ويعلم برنامج "Lips" الأطفال، على التعرف على الأصوات من خلال أوضاع الشفاه واللسان والفك لمساعدتهم على تمييز الأصوات عن بعضها البعض.

إن الوعي بحركات الفم التي تنتج أصوات الحروف المتنوعة لتكوين الكلمات، هو الوسيلة التي تمكن الفرد من التصحيح الذاتي في القراءة والتهجئة والكلام.

(Lindamood -Bell &Priston).

خطوات برنامج LIPS

STEPS OF THE LIPS PROGRAM

اولاً: التهيئة:

الهدف: مساعدة الطلاب على معرفة ماذا سيفعلون ولماذا يمكنهم من المشاركة في العملية التعليمية بفعالية.

المفهوم: إذا تعلم الطلاب كيف يرون ويسمعون وخصوصاً يحسون الأصوات في الكلمات فإن تعلم القراءة التهجئة يكون فعالاً بشكل أكبر. والخطوة الأولى في مساعدة التلاميذ على المشاركة بفعالية في العملية التربوية هي مساعدتهم على فهم شيء عن العملية.

	نقاط القوة عند الطفل وتعزيزها، وتوفير فرص نجاح اجتماعية للطفل لكي ترفع من معنوياته وتخفض من قلقه.
✍ الاكتئاب	1-- توفير فرص نجاح للطفل في الجانب الأكاديمي والاجتماعي. 2-- تقديم مهمات من مستوى الطفل. 3-- تعزيز تفاعل الطفل واتصاله مع الآخرين. 4-- عدم انتقاد فشل الطفل في مهماته بل تقديم تغذية راجعة. 5-- تعزيز نجاح الطفل الأكاديمي لتأثيره الكبير على الجانب الانفعالي والاجتماعي لديه. 6-- تعليم الطفل ضبط الذات: الدنيا جميلة، لا شيء يستحق أن نحزن لأجله، أن العمل الذي قمت به اليوم جيد ... الخ.

هل يعتبر الدمج الأكاديمي الخيار الأمثل لذوي صعوبات التعلم؟

قد يظهر بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعفاً حول المهارات الاجتماعية ومشاكل حول مهارات الاتصال كثير من السلوكات غير المقبولة، كالعدوانية أو الانسحابية بين أقرانهم العاديين، وقد أشارت دراسة (Zhang, 2000) إلى أن تقدير الطلبة ذوي صعوبات التعلم المنخفض لذواتهم يتعلق بضعف مهاراتهم الاجتماعية التي قد تترافق والقصور الأكاديمي الذي يظهرونه!! مما يشكل بداية لرفض اجتماعي كان من الممكن تجنبه بإدراج مهارات ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية ضمن خطة الدمج.

وتقترب نتائج هذه الدراسة من دراسة (Fox, 1989) التي جاءت لتقييم الأساليب المحتملة التي قد تقود إلى زيادة قبول الرفاق للأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن القبول الاجتماعي قد زاد نتيجة لنشاط الاهتمامات المشتركة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم.

* ويتم تقديم التكيفات المناسبة لدمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً من خلال:

1- الإجراء العلاجي :Remedation وهو يعتمد على تعليم المهارات الأساسية، وهو مناسب للمرحلة الابتدائية المبكرة.

2- الإجراء التعويضي :Compensation وهنا يتم تجنب مناطق الضعف الأساسية عند الطالب ذا صعوبة التعلم. ويتم تعليمه المضمون والمحتوى فقط، فلا يتم التركيز على المهارات الأساسية كالكتابة والتهجئة، وهي استراتيجية تناسب طلاب المراحل المتقدمة كالمرحلة الإعدادية والثانوية.

تطور الخدمات المقدمة في الأردن لطلبة صعوبات التعلم في المدارس العادية:

قامت مدرسة عبد الحميد شرف (وهي مدرسة خاصة في عمان) بافتتاح أول غرفة مصادر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدارس العادية في أيلول 1983.

وفي تشرين أول 1987 قام صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بافتتاح صف للتربية الخاصة ملحق بمدرسة الخنساء الأساسية المختلطة في الكرك وكان في حينه أول صف من نوعه يتم افتتاحه في مدرسة حكومية.

في شباط 1989 قام صندوق الملكة علياء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بافتتاح صفين جديدين للتربية الخاصة أحدهما في مدرسة فقوع الأساسية المختلطة / مديرية تربية القصر، والآخر في مدرسة الحسينية الأساسية المختلطة / مديرية تربية المزار الجنوبي.

في مطلع تشرين الثاني 1990 قامت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في الأردن بافتتاح 11 صفاً موازياً للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عدد من مدارس عمان، وهي: (الأشرفية، النظيف، الزهور، مخيم الحسين، النزهة، وحي الأمير حسن) وكذلك في منطقة (ماركا، صويلح، مخيم اربد، جرش، وسوف) ثم توسعت دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في الأردن في نشاطاتها المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فأنشأت قسماً للتربية الخاصة وازداد عدد الصفوف الموازية ليصل إلى 29 صفاً موازياً في مختلف مناطق عمليات وكالة الغوث الدولية في الأردن.

في شباط 1991 قام صندوق الملكة علياء بالتعاون مع مديرية تربية الطفيلة بافتتاح غرفتي مصادر، أحدهما في مدرسة عمورية والأخرى في مدرسة بلاط الشهداء في مدينة الطفيلة.

وفي أيلول 1991 قامت وزارة التنمية الاجتماعية بالتعاون مع مديرية تربية العقبة بافتتاح صف تربية خاصة ملحق بمدرسة الملكة زين الشرف الثانوية للبنات (وهي مدرسة حكومية في العقبة).

أما بعد ذلك فقد تقرر تخصيص قسم للتعليم العلاجي في وزارة التربية والتعليم له دور كبير في نشر تجربة غرف المصادر الملحقة بالمدارس العادية، حيث أن هذه التجربة تسير رويداً رويداً وهي موجودة في معظم محافظات المملكة حيث يدرب المعلمون في مجال صعوبات التعلم ويحصلون على الدبلوم العالي للعمل في غرف المصادر. وساهمت كلية الأميرة ثروت في عملية تأهيلهم وتدريبهم.

لقد تبنت وزارة التربية والتعليم برنامج غرفة المصادر، وقد تم العمل بهذا البرنامج في مدارس وزارة التربية والتعليم رسمياً اعتباراً من عام 1993، ويقوم برنامج غرف المصادر على فكرة الدعم الأكاديمي ويختص بتقديم الخدمات العلاجية التربوية لفئة الطلبة الذين يعانون من صعوبات ومشكلات في التعلم أو التحصيل ممن هم على مقاعد الدراسة من طلبة الصفوف الأساسية الثاني وحتى السادس، ويلتحق الطالب بها وفق برنامج محدد ومتفق عليه يلبي احتياجاته التربوية ويؤهله من العودة إلى صفه بعد الانتهاء منه.

وتطبيقاً لقانون التربية والتعليم رقم (3) لعام 1994 وما ورد في المادة (6/3) ما نصه: "أن التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية" وكما ورد في المادة (5/د) ما نصه "توسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة للمعوقين وللموهوبين" فقد وصل عدد غرف المصادر في الأردن (456) غرفة موزعة على جميع مناطق المملكة، وبلغ عدد الطلبة المستفيدين من الغرف حتى العام الدراسي 2005/2004 في المدارس الحكومية والخاصة (8162) طالب وطالبة.

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

- مرسي، م (2002). **صعوبات التعلم عند الأطفال**، مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- معوض، ريم نشابه، (2004). **الولد المختلف**، تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

- يحيى، خولة أحمد، (2003). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Clay, M. (1986). **The Early Deletion of Reading Difficulties 3rd ed.** Portsmouth Ntt: Heinemann.

Copeland, C, (1979. **How Children Learn Mathematics**, Macmillan Publishing Co. Inc, Fox

C.LYNN, (1989). **Peer Acceptance of Learning Disabled Children in the Regular Classroom,** Exceptional Children, Vol. 56, No.1, pp. 50 - 59. (1989)The Council for Exceptional Children.

Learner, J.L. (2000), **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching strategies,** (8th ed.). Boston: Houghton Mittlin Company.

Lewis, Rena B. J Doorlag, Donald H. (1987). **Teaching Special Students in the Mainstream,** Merrill Publishing Company.

Students with Learning Disabilities. Macmillan Publishing Company, Mercer, C.D. (1997). New York, U.S.A.

Zhang, Yuehua, The Social Face of Inclusive education: Are students with learning Disabilities Really Included The Classroom? Summer (2000). **STUDENT WITH LEARNING DISABLITIES**, Journal of Research on Computing in Education, 27 (4), 483-499

مواقع الانترنت:

http://www.psllcnj.com/Lips program.htm.

http://www.com/visualizing and verbalizing.htm

http://www.psllcnj.com/seeing stars.htm.

http://www.psllcnj.com/on-cloud-nine.htm.

الفصل السادس

برامج التميز / الموهبة

- مقدمة.
- المبادىء العامة التي تقوم عليها مناهج الطلبة الموهوبين.
- خصائص منهاج الطلبة الموهوبين والمتميزين.
- العناصر الأساسية في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين والمتميزين.
- البرامج التربوية للموهوبين والمتميزين.
- النموذج الإثرائي المدرسي الشامل.
- نموذج لبناء وحدة دراسية.
- استراتيجيات تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية.
- برنامج مقترح في اللغة العربية.
- الإبداع وكيفية تنميته.
- برنامج تدريبي في تنمية الإبداع.
- مبررات تعليم التفكير.
- برامج تعليم التفكير.

• المراجع.

برامج التميز / الموهبة

مقدمة:

تعتبر تربية الأذكياء والموهوبين والمتميزين قضية تربوية حديثة، ترعرعت في السبعينات، وشغلت كثير من الباحثين في التربية والتعليم وقد اهتمت حركة تربية وتعليم الموهوبين والمتميزين ببناء الفرد من منطلق أن هؤلاء كنز من كنوز الأمة، ولا بدّ من استثمار هذا الكنز واستغلاله بالشكل المناسب، فجاءت فكرة البرامج الخاصة التي تبدو فيها فردية التعليم.

هذا ويشير مفهوم الموهبة إلى القدرة المميزة المرتفعة غير المقتصرة على الذكاء الذهني، بل قد ترتبط بالذكاء الفني أو الموسيقى أو العلمي، فيعد الموهوب موهوباً حتى لو اقتصرت موهبته على ناحية واحدة أو أكثر، وقد جاءت فلسفة غاردنر (Gardner) (1985) لتؤكد ذلك، وقد تحدث عن سبعة أنواع من الذكاء وهي:

1- الذكاء اللغوي. 2- الذكاء الحسابي المنطقي 3- الذكاء الإدراكي المحيطي

4- الذكاء الحركي والجسدي 5- الذكاء الموسيقي 6- الذكاء الاجتماعي.

7- الذكاء التحليلي النفسي.

وقد أشار غاردنر إلى أن كل شخص يملك هذه الأنواع من الذكاء بنسب مختلفة ويتطلب ذلك منا تشجيع وتطوير تلك القدرات المميزة (Ramos-ford &Gardner, 1997) اما ستيرنبرغ (1997) (Sternberg) فقد حدد الموهبة بثلاثة أنواع:

• الموهبة التحليلية(analytic giftedness)، وهي القدرة على تحليل الصعوبات وربط الأفكار بعضها ببعض.

• الموهبة التركيبية :(Synthetic giftedness) وتشمل البصيرة والبديهة والقدرة على التأقلم مع المعلومات الجديدة والتميز في العلوم والفنون.

• الموهبة العملية :(Practical giftedness) وتتضمن القدرات التحليلية لحل صعوبات الحياة اليومية (Hallaham &kauffman, 2003).

وبالنسبة لتعريف الحكومة الاتحادية (1993) فقد نص تعريف الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة عام 1993 على ما يلي:

الأطفال والشباب الموهوبون، هم الذين يتميزون بانجاز متفوق بالنسبة إلى غيرهم

ممن هم في نفس العمر، والخبرة، والمحيط، وهم يظهرون أداء عالي في الناحية الذهنية، أو الإبداعية أو الفنية، ولديهم قدرة عالية على القيادة وتفوقاً مميزاً في نواح أكاديمية محددة، وهم يحتاجون إلى خدمات ونشاطات خاصة غير متوفرة في المدارس العادية (Kirk et al, 2003p. 113).

الخصائص:

هذا وتختلف الخصائص بحسب الحالة ودرجة التميز:

1- الخصائص العقلية:

يتميز الموهوب بثلاث قدرات أساسية:

1- القدرة على التعلم: السرعة والاستقلالية في التعلم والذاكرة القوية.

2- القدرة على التفكير والتحليل.

3- القدرة على الإطلاع والتحدي والتغيير.

2- الخصائص الأكاديمية:

يكون تحصيلهم الأكاديمي متفوق ويكون ترتيبهم بين الأوائل في صفوفهم، إلا أن الموهبة لا ترتبط فقط بالتحصيل الأكاديمي المتفوق، إذ أن التحصيل لا يعتبر معياراً أساسياً للتفوق، لذلك فإن الموهبة أكثر ارتباطاً بالقدرة على الإبداع، والتحليل الفكري المميز (Heller et al, 2000).

3- الخصائص النفسية والاجتماعية:

- الشجاعة والاستقلالية.
- كثرة الحركة ورفض الرتابة.
- الغضب السريع.
- حبهم للقيادة والزعامة.
- القدرة على التواصل.
- الشعور بالملل.

4- الخصائص الفنية والإبداعية:

- القدرة على الطلاقة (القدرة على إعطاء أفكار وتصورات لفكرة واحدة أو شيء واحد وتوسيعها.

- القدرة على المرونة (القدرة على تغيير وجهة التفكير وإيجاد حلول جديدة لمشاكل متغيرة).
- القدرة على الإبداع (القدرة على إنتاج شيء جديد، نادر ومبتكر).

المبادئ العامة التي تقوم عليها مناهج الطلبة الموهوبين والمتميزين:

حيث أن للموهوبين وللمتميزين خصائصهم التعليمية وسماتهم الشخصية وميولهم واتجاهاتهم نحو التعلم، والتي يختلفون فيها عن أقرانهم العاديين كان لا بد أن تقدم لهم مناهج مختلفة ومتميزة.

وهذا الاختلاف يجب أن ينسجم مع خصائصهم وحاجاتهم بحيث يوفر لهم التعزيز أو التدريب اللازم لتطوير هذه الخصائص والوصول بها إلى مستويات أعلى.

وقد قام مجلس المناهج الوطني لمؤسسة تدريب القيادات في مجال تعليم الموهوبين في أمريكا بتطوير مجموعة من المبادئ العامة التي تمثل إطاراً عاماً لتطوير مناهج متميزة للموهوبين وتتمثل هذه المبادئ بما يلي:

1- أن يتضمن المنهاج محتوى يرتبط بقاعدة عريضة وواسعة من القضايا والموضوعات والمشكلات.

2- أن يكون المنهاج متداخل التخصصات.

3- أن يقدم المنهاج خبرات شاملة مترابطة مع بعضها البعض.

4- أن يسمح المنهاج للطالب بأن يختار موضوعاً من مجال دراسي معين وأن يتعمق في دراسة هذا الموضوع.

5- أن يطور المنهاج مهارات التعليم الذاتي والمستقل.

6- أن يطور المنهاج مهارات التفكير في مستويات أعلى وأكثر إنتاجية وتعقيداً وتجديداً.

7- أن يطور المنهاج مهارات وأساليب البحث.

8- أن يتيح المنهاج للمهارات الأساسية ومهارات التفكير العليا أن تكون جزء منه.

9- أن يشجع المنهاج على إنتاج أفكار جديدة.

10- أن يشجع المنهاج على نتاجات تستخدم تقنيات ومواد جديدة.

11- أن يشجع المنهاج على تنمية قدرة الطالب على فهم ذاته بمعنى أن يعترف بقدراته، وأن يصبح ذاتي القيادة، وأن يقدر جوانب الشبه والاختلاف بينه وبين الآخرين.

12- أن يقيم المنهاج نتاجات التعليم لدى الطلبة باستخدام معايير محددة ومناسبة تتضمن التقدير الذاتي، وأدوات تقييم مرجعية المعايير ومقننة (Swassing 1985).

خصائص منهاج الطلبة الموهوبين والمتميزين:

1- تحتوي على مستوى عالي من الأفكار المعقدة المتطورة.

2- توفر فرص للمعلمين لتوسيع مدى الخدمات التعليمية المقدمة التي تتحدى الطلبة الأكثر قدرة.

3- تمكن المعلم من تكييف وملائمة المحتوى لمناسبة الحاجات الفردية الخاصة بكل طالب.

4- تستخدم مهارات التفكير العليا التي تعتبر مكملة ومتممة للمنهاج.

5- تعمل على تنظيم المحتوى بناء على الموضوعات والقضايا الموجودة في المنهاج الأساسي مع إجراء بعض التعديلات.

6- تشجع على استخدام الأفكار التجريدية بشكل كاف.

7- توفر فرص للطلبة للاستكشاف والبحث في مجالات اهتماماتهم.

8- توفر فرص لتقديم انتاجات مبدعة ومتقدمة (Baska, 1999).

العناصر الأساسية في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين والمتميزين:

تتضمن عملية تطوير المناهج العامة حتى تصبح ملائمة للطلبة الموهوبين والمتميزين إدخال تعديلات على العناصر التالية:

1. **الأهداف:**

لا بد من مراجعة وفحص الأهداف الواردة في الخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، وإعادة صياغتها وتطويرها، بحيث تنسجم مع هذه الفئة من الطلبة وحاجاتهم الخاصة.

ويجب أن تراعي عملية وضع الأهداف الخاصة بهم المتغيرات التالية:

1- الموضوعات الأساسية في المنهاج العادي.

2- مستوى الذكاء أو الموهبة عند الطلبة.

3- الإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية.

4- مستوى اهتمام الطلبة ودافعيتهم (Swassing, 1985) .

وبناء على ما سبق يجب صياغة أهداف خاصة بالموهوبين تركز على ما يلي:

1- الدراسة الذاتية وعناصرها الأساسية التي تشمل مهارات البحث وحل المشكلات وتنظيم الوقت.

2- مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

3- اتخاذ القرارات وتقويم النتائج.

4- تنمية مفهوم الذات والقيادة والتكيف مع الإخفاق.

5- تنمية الدافعية وتشمل حب الاستطلاع والتخيل (جروان، 1998).

6- تطوير مستويات عليا من التفكير الناقد وعناصره الأساسية مثل التحليل والتركيب والتقويم.

7- تقديم إنتاجات مبدعة تعكس استخدام طرق وأساليب وأدوات جديدة ومتميزة.

2- المحتوى:

بعد أن يتم تحديد الأهداف الخاصة والملائمة للطلبة الموهوبين لا بد من تكييف المحتوى ليلائم هذه الأهداف في المجالات التالية:

1- تكثيف محتوى المنهاج الرسمي.

2- التعمق في موضوعات المنهاج.

3- إدخال مشروعات بحثية تنسجم مع اهتمامات الطالب/ المعلم (جروان، 1998).

4- إدخال مهارات التفكير العليا في المحتوى.

5- أن يعمل المحتوى على تداخل عدة موضوعات في المجال الواحد بحيث يشمل مجال واسع ومتشعب من الخيارات لمواد ومواضيع يمكن أن يتعلمها الفرد بشكل ذاتي (السرور، 1998).

3- استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم:

يتطلب تحقيق الأهداف استخدام استراتيجيات وأساليب متميزة ومختلفة عما هو مألوف في الصف العادي في المجالات التالية:

1- التسريع في تقديم المعلومات.

2- استخدام أنماط متطورة من الأسئلة والمهمات التي تؤكد على استخدام المعرفة أكثر من اكتسابها.

3- تنويع الأساليب المستخدمة في التدريس مثل:

أ. التعليم الفردي.

ب. التعليم التعاوني في مجموعات صغيرة.

ج. رحلات ميدانية.

د. نقاشات جماعية.

هـ. محاضرات.

4- توفير فرص لجعل أنماط التفاعل الصفي في عدة اتجاهات (معلم/طالب - طالب/معلم - طالب/طالب).

5- استخدام استراتيجيات متعددة تعمل على تطوير التفكير في مستوياته العليا ومنها:

أ. استراتيجية حل المشكلات وتتمثل بتعريف المشكلة، جمع المعلومات، افتراض الحلول، فحص الحلول، اختيار الحل الأفضل، تطبيق الحلول المناسبة.

ب. استراتيجية طرح الأسئلة: وتتمثل بتوجيه أسئلة للطلبة تتطلب مهارات عالية من التفكير مثل اسئلة التفسير، أسئلة المقارنة، الأسئلة الافتراضية، الأسئلة المشجعة على القراءة الواعية ... الخ.

ج. استراتيجية الاستقراء وهي الاستراتيجية التي تفرض على الطلبة تتبع الأجزاء للوصول إلى الكل. أي البحث عن القاعدة أو الأساس من خلال معطيات معقدة أو من خلال مجموعة من الأمثلة.

د. استراتيجية اللعب وهي من الاستراتيجيات المتعة وتتطلب عملاً متواصلاً وتعزز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وأكثر ما تستخدم هذه الاستراتيجية في مجال الحساب (Swassing, 1985).

4- النواتج:

وتعتبر النواتج أداة للتعلم وبرهان على حدوثه ولذا لا بد من التنويع في نواتج التعلم لتأخذ الأشكال التالية:

1- نواتج مكتوبة: تقارير، ملخصات.

2- نواتج بصرية: خرائط، رسومات، لوحات.

3- نواتج لفظية: مناظرات، لعب الأدوار، محاضرات.

4- نواتج مادية: مجسمات، مشروعات وتجارب علمية.

5- نواتج حركية: الأداء الحركي التعبير (جروان، 1998).

5- التقويم:

يجب استخدام أساليب متنوعة في تقييم الطلبة الموهوبين غير الامتحانات التقليدية مثل:

1- التقويم الذاتي.

2- التقويم من قبل الزملاء .

6- المناخ التعليمي:

يعتبر المناخ التعليمي من المكونات الأساسية للمنهاج والذي يجب تعديله لتسهيل تقدم الطلبة ونجاحهم ويتمثل ذلك بما يلي:

1- أن تكون البيئة الصفية ذات مساحة واسعة لتسهل الحركة أثناء القيام بالأنشطة الجماعية.

2- أن توفر البيئة الصفية انطباعات واتجاهات إيجابية نحو المادة وذلك بممارسة التقبل والتقويم بدل النقد وإصدار الأحكام.

3- أن تتميز البيئة الصفية بغزارة مصادرها وأدواتها التعليمية.

4- أن تشجع البيئة الصفية على التفكير بمستوياته العليا والاستكشاف والتفسير وتعزز ذلك (Swassing, 1985).

البرامج التربوية للموهوبين والمتميزين:

تهدف هذه البرامج إلى تقوية قدرات الموهوبين والمتميزين العقلية، وتطوير استراتيجياتهم في التفكير مثل الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، فالموهوب يختلف عن أقرانه في طريقة تفكيره وقد ميّز بلوم (Bloom, 1992) بين الطفل الموهوب والطفل العادي كما يلي:

الطفل الموهوب يقيم ويركب ويحلل ويطبق قبل استيعاب المعلومات، أما الطفل العادي فهو يحتاج إلى المعلومات ثم الاستيعاب ثم التحليل إلى أن يصل إلى مرحلة التقييم، أما بالنسبة للبرامج فلكل برنامج يختاره الأهل أو المربون لتطوير قدرات الموهوبين سلبيات وإيجابيات.

* برنامج التجميع

وهو جمع الموهوبين في مدارس أو صفوف خاصة بهم وذلك للأسباب التالية:

- تحقيق التجانس العقلي بين الموهوبين.
- اتاحة الفرص للموهوبين للتركيز والفعالية من خلال المراقبة الفردية الدقيقة.
- إتاحة الفرص للتنافس بين الموهوبين.
- وجود مختصين للمساعدة على نجاح الموهوبين ودعمهم نفسياً واجتماعياً.
- هذا ويتطور هذا البرنامج من خلال تعديل وتوسيع المناهج (المواد الأكاديمية) وذلك عن طريق ادخال مفاهيم مجردة ومعقدة.

- هناك عدة انتقادات توجه لهذا البرنامج ومنها:
- مدارس الموهوبين في العالم قليلة.
- تمييز الموهوبين بوضعهم في إطار غير عادي.
- الإحساس بالاختلاف والفوقية قد يحدث لديهم صعوبات اجتماعية مع زملائهم.
- مواقف التحدي قد تؤدي إلى عمل يفوق طاقتهم الجسمية والعقلية.
- ثقتهم بصواب آرائهم قد يؤدي إلى الجدل العقيم والنظرة الدونية إلى آراء الآخرين.

*** برنامج التسريع:**

وهو العمل على توفير الفرص التربوية التي تسهل التحاق الطفل الموهوب بمرحلة تعليمية ما في عمر أقل من أقرانه من الأطفال العاديين، أو اجتيازه لمرحلة تعلمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاجها الطفل العادي، ومن الممكن تسريع تحصيله في مادة واحدة فقط، أو في معظم المواد بترفيعه إلى صف أعلى (مثلاً، بوضع الطالب في مادة الرياضيات في صفين أعلى من صفه).

هذا وإذا دعم هذا البرنامج ببرنامج الإثراء والمتابعة الدقيقة لمراحل الطالب الموهوب الدراسية والنفسية، فإنه يمكن أن يتوصل هذا الطالب إلى خبرات اجتماعية مميزة وتحسن أكاديمي ملحوظ (Gross, 2000).

ومن إيجابيات هذا البرنامج:

- توفير الكلفة الإضافية التي تعتمد عليها برامج أخرى.
- الاستجابة لقدرات الطفل المتميزة وعدم إبقائه مع الطلبة الآخرين الأقل مستوى منه وإضاعة وقته.
- ومن سلبياته:
- أن الطالب الموهوب لا يتواصل بإيجابية مع الطلبة في الصفوف الأعلى بسبب فرق العمر.
- لا يتعامل مع خصوصية كل طالب حيث يوضع مع طلبة أكبر.

*** برنامج الإثراء (Enrichment):**

هذا البرنامج هو توسيع للبرنامج المتبع ليتلائم وقدرات الطفل ومواهبه وذلك من خلال إغناء المضمون وتنويع المعلومات، ويهدف هذا البرنامج إلى إعطاء الطالب مفاهيم مجردة للمناقشة والتحليل، وهو يشجع الطالب على استيعاب مصطلحات معقدة ومجردة، والطلب

منه البحث عن معلومات متعلقة بها وجمعها ثم تحليلها وتفسيرها ومن الطرق المعتمدة في هذا البرنامج:

1- طريقة البحث.

2- طريقة الإطلاع.

3- طريقة التعمق في الدروس.

4- طريقة العمل ضمن مجموعات.

5- طريقة التفكير والتحليل والتقييم. (Renzulli &Reis, 2000)

البرنامج إيجابي فهو يطور قدرات الموهوبين، ولكنه ليس في متناول الجميع بسبب تكاليفه المادية الباهظة.

يمكن تلخيص الإتجاهات العامة في تربية الموهوبين في ثلاثة اتجاهات هي:

الإتجاه الأول: وهو الإتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية (Mainstreaming).

الإتجاه الثاني: الذي ينادي بفصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين وفتح مدارس خاصة بهم .Special Scools for the Gifted

الإتجاه الثالث: وهو الإتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية ولكن في صفوف خاصة بهم.

وتعتبر مدرسة اليوبيل في عمان / الأردن نموذجاً للمدارس التي صممت خصيصاً للاهتمام بالمتميزين / الموهوبين، فهي مدرسة ثانوية مستقلة غير حكومية، غير ربحية، داخلية، مختلطة، تقدم برنامجاً تعليمياً متكاملاً ومتوازناً للطلبة المتفوقين أكاديمياً مدة أربع سنوات، من الصف التاسع وحتى الصف الثاني ثانوي، ويقتصر برنامجها على طلبة الفرع العلمي، وتعتبر مؤسسة نور الحسين هي الجهة المسؤولة إدارياً مالياً عن المدرسة.

أهداف المدرسة:

- تطوير الاستعدادات الأكاديمية والجوانب الشخصية للطلبة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات القيادية لهم من خلال البرامج التعليمية والبرامج اللاصفية المصاحبة.
- العمل مع مركز التميز التربوي "التابع لمؤسسة الملك الحسين" على تنمية الوعي العام باحتياجات الطلبة المتفوقين وأساليب رعايتهم من خلال البرامج التعليمية والإرشادية والدراسات المتخصصة.

- تلبية الاحتياجات الأكاديمية والانفعالية الخاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين.
- مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة مشكلات حقيقية في عالم الواقع.
- تنمية مفهوم الذات، وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.
- العمل كنموذج للتميز التربوي، مركز اشعاع لنقل خبرات المدرسة وبرامجها للمدارس والمجتمع داخل الأردن وخارجه.
- تطوير مستويات عليا من مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة.
- تزويد الطلبة بخبرات تعليم فريدة في مختلف الميادين.
- تقديم برنامج تربوي متوازن يرتكز على قاعدة علمية متينة، ويوفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- تقديم خدمات تربوية متنوعة للمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال ورش العمل والبرامج التدريبية للهيئات الإدارية والتعليمية.

خطوات بناء البرنامج الإثرائي:

1- التوعية:

تعتبر المرحلة الأولى التي يقوم عليها البرنامج الإثرائي، كما أنها مرحلة يقوم عليها نجاح البرنامج واستمراريته، وتستهدف عملية التوعية عادة عدد من الفئات وهي:

أ- أهالي وأولياء أمور الطلبة:

لا بدّ من توعية هذه الفئة بطبيعة البرنامج، ومراحله، وأهدافه، والفئة المستهدفة والنتائج المرجوة منه، بحيث تساهم عملية التوعية في إيجاد فئة داعمة على المدى البعيد، وقد يواجه القائمون على البرنامج مشكلة مع الأهالي حيث أن معظمهم يرغبون باستفادة أبنائهم من البرنامج، يجب أن يدرك الأهالي هنا من خلال عملية التوعية أن إلحاق الطفل بالبرنامج وهو لا يمتلك القدرات الملائمة سيؤدي إلى عواقب سلبية.

ب- توعية أصحاب القرار:

ويكون ذلك من خلال إطلاعهم على كل ما يتعلق بالبرنامج، وأهدافه، وكيفية الإعداد له، بحيث يتم العمل على كسب وتأييد هذه الفئة وذلك لضمان توفير التسهيلات المادية أو الإدارية في كل خطوة من خطوات البرنامج.

ج- فئة المعلمين العاملين في المدرسة:

ويكون ذلك من خلال توعية العاملين بأهمية هذه البرامج للطلبة المتميزين وتعريفهم بمحتويات البرنامج بالإضافة إلى العمل على إقناعهم بأن البرنامج سيفيد الجميع ويمكنهم التطور من خلاله.

د- فئة الطلبة المتميزين:

ويكون ذلك من خلال توعية هؤلاء الطلبة أن هنالك برامج متخصصة لهم، تلائم حاجاتهم وتدعمهم وتطورهم، وأن لهم حق الاختيار بالالتحاق بهذا البرنامج حسب رغباتهم.

2- الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتميزين وعن اهتماماتهم:

يشير أبو فراش (1994) أن عملية تحديدهم تعتبر خطوة مهمة في برنامج الإثراء. وتشكل عادة هذه المجموعة التي يتم اختيارها من (15 -20%) من مجتمع المدرسة، وقد حددت هذه النسبة بناء على الأسباب التالية:

1- معظم النشاطات المستخدمة في برامجهم تخدم من (2 - 3%) من الطلبة يمكن استخدامها بشكل فعّال مع المجموعة الأكبر من الطلبة.

2- أشارت الدراسات أنه من خلال هذه المجموعة يمكن الكشف عن الأفراد ذوي الإنتاجية العالية.

3- المجموعة المتمثلة بـ (15-20%) من مجتمع المدرسة لديها قدرة ودرجة عالية من التفوق في المنهاج العادي، وبذلك فإن تطوير المنهاج العادي والخبرات الإثرائية تصبح أساسية.

ولا بد من الإشارة أنه من الأفضل اختيار الأطفال في السنوات المبكرة من العمر لأن الأعمار المتقدمة تكون استفادتها أقل من البرنامج.

أما بالنسبة للكشف عن اهتمامات الطلبة الموهوبين والمتميزين، وهي تسبق عملية بناء المنهاج، فهي تتم من خلال مجموعة من الأسئلة، يتم من خلالها معرفة المواضيع التي يهتم بها الطلبة ويحبون معرفتها والبحث فيها.

ويشير هلهان وكوفمان (2003) أن هنالك طرق عديدة في الكشف عن الموهوبين والمتميزين ومن أهمها:

1- ترشيح المعلمين.

2- ترشيح الأهل.

3- ترشيح الطلبة لأنفسهم.

4- اختبارات القدرة العقلية واختبارات الاستعدادات.

5- قوائم تقدير السلوك.

6- اختبارات التحصيل واختبارات الإبداع.

7- المقابلة والمقالة.

3- تجهيز المكان:

يجب اختيار غرفة مناسبة في المدرسة يراعى أن تكون مساحتها واسعة وأن تكون جيدة الإنارة والتهوية ويجب أن يتم تقسيمها لعدد من الزوايا وكل زاوية لها فائدة محددة مثل:

1- زاوية المكتبة بحيث يتوفر فيها كتب متنوعة مثل القواميس، والموسوعات، والمجلات والفهارس وغيرها.

2- زاوية الأجهزة بحيث يتوفر فيها عدد من الأدوات الضرورية، مثل الكاميرات وأجهزة الحاسوب، وأجهزة العرض وتلفاز وفيديو وغيرها.

وهنالك زاوية المعلم وزاوية عمل الطلبة، ويجب أن تكون الأدوات في الغرفة منظمة بحيث تكون سهلة الاستعمال وفي متناول الطالب.

4- تدريب المعلمين:

ويكون تدريبهم في المجالات التالية:

1- تعليم الطلبة المتميزين بشكل عام.

2- كيفية التخطيط والبرمجة وبناء المنهاج للطلبة الموهوبين والمتميزين.

3- كيفية تنمية الإبداع للطلبة المتميزين.

4- إدخال المهارات العقلية في المنهاج.

5- تعليم الطلبة طرق البحث.

6- إرشاد الطلبة المتميزين.

7- كيفية إعداد وحدات تعليمية خاصة بالطلبة الموهوبين المتميزين في المواضيع المختلفة.

5- التقييم والمتابعة:

ويبدأ التقييم منذ لحظة البدء بالبرنامج، ويرافقه في مختلف مراحله بحيث يتم بناءاً على نتائج التقييم إجراء التعديلات المناسبة بما يلائم استمرارية البرنامج ويتضمن التقييم:

- تقييم العمل اليومي.
- تقييم مشاريع وإنتاجية الطلبة.
- تقييم المعلمين العاملين في البرنامج.

النموذج الإثرائي المدرسي الشامل The School Wide Enrichment Model

يشير جرين لو ومكلنتوش (Green Law &Mc Lntosh, 1988) أن هذا النموذج يعد خلاصة ما توصل إليه رينزولي بعد سنوات طويلة من البحث في مجال التعرف على الطلبة الموهوبين وبرامج التعلم المناسبة لهم وهو محصلة نموذجين سابقين هما:

1- النموذج الإثرائي الثلاثي The Enrichment Traid Model

2- نموذج الباب الدوار للكشف عن الطلبة الموهوبين The Revolving Door Identification Model.

هذا وقد قام رنزولي بتطوير هذا البرنامج حتى يكون بمثابة دليل وأساس لتطوير برامج الموهوبين.

وقد طور رنزولي برنامجه بناءاً على مفهوم الحلقات الثلاثة للتميز والذي يتكون من تقاطع ثلاث حلقات:

1- قدرة عقلية عامة فوق المتوسط.
2- القدرة على الالتزام بالمهمة والإنجاز.
3- القدرة والإبداع.

ويتألف نموذج رنزولي الإثرائي الشامل من ثلاثة مستويات كما يلي:

I- المستوى الأول:

ويهدف هذا المستوى إلى تعريف الطلبة لنشاطات استكشافية وموضوعات وجوانب معرفة، صممت لتعريفهم بخبرات، ومعارف جديدة غير متوفرة في المنهاج العادي.

ويستخدم في تنفيذ هذا المستوى كافة المصادر المعرفية المتاحة لإثراء المواد الدراسية التقليدية، أو تقديم مواد دراسية جديدة، تتلائم مع مستوى الطلبة وتكون مسؤولية هذا النوع من النشاطات الإثرائية لفريق تشكله المدرسة ويشمل آباء الطلبة والمعلمين في البرنامج.

وتمكن أهمية هذا النوع من الإثراء في أنه:

1- يعطي الفرصة لجميع الطلبة للاستفادة من هذا المستوى من الأنشطة.

2- يساعد المدرسة على تبني فكرة أن البرامج الإثرائية لا تصلح للطلبة الموهوبين والمتميزين فقط.

ويساعد هذا المستوى من الإثراء الطلبة على اختيار المجالات التي ستنقلهم من المستوى الأول المتمثل بالاستكشاف إلى المستوى الثاني وهو الاستقصاء المتعمق في مجال اهتمامهم.

ويشير جروان (1988) أن هناك حاجة لوجود منسق يتم اختياره من بين المعلمين لتسهيل عملية التنفيذ والمتابعة والتقييم، والمسؤولية المباشرة تقع على عاتق معلم الصف أو معلم المادة الدراسية. وقد أورد رنزولي قائمة كبيرة بالأنشطة التي يمكن استخدامها لتنظيم وتقديم النشاطات منها المناظرات، والعروض الفنية والرحلات الميدانية وزيارة المتاحف، ودعوة متحدثين متخصصين والدورات التدريبية القصيرة في الموسيقى والطباعة واللغات، وغيرها بالإضافة إلى الأفلام والشرائح وأشرطة التسجيل والصحف والمجلات والمعارض والمراكز التعليمية الصيفية.

2- المستوى الثاني:

ويتضمن هذا النوع من الإثراء المواد التعليمية والأنشطة التي تنمي عمليات التفكير العليا، ومهارات البحث، والتوثيق والعمليات المتعلقة بالنمو الشخصي والاجتماعي، ويشمل هذا المستوى خبرات ونشاطات جماعية تدريبية بعضها موجه لجميع الطلبة في الصف العادي، وبعضها خاص بفئة الطلبة الموهوبين والمتميزين ويتم تنظيم هذا المستوى في غرفة المصادر.

ويشير Davis, Colangelo إلى أن هذا المستوى يشمل أربعة أنواع من الأنشطة هي:

1- مهارات عامة في تنمية التفكير المبدع وحل المشكلات والتفكير الناقد.

2- مهارات تتعلق بـ(كيف نتعلم) وتتضمن هذه المهارات كيفية أخذ الملاحظات، المقابلة والتصنيف وتحليل المعلومات.

3- مهارات البحث واستخدام الموسوعات والمراجع.

4- تطوير مهارات الاتصال الشفوي والكتابي والبصري، والتي تساعد الطلبة في عرض كبير جداً من المهارات الفرعية، ويدرب الطلبة للتعرف على اهتماماتهم وتحليل مستوياتها واتقان المهارات اللازمة لتنميتها وتطويرها مما يتيح الانتقال إلى المستوى الثالث.

3- المستوى الثالث:

يتضمن هذا المستوى نشاطات بحثية، ونواتج فنية وأدبية اختيارية، يمارس الطالب منها دور الباحث الحقيقي أو المحترف، ويستفيد من هذا المستوى الطلبة الذين يظهرون التزاماً، واهتماماً خاصاً بمتابعة دراسة موضوع معين، أو التعمق في معالجة مشكلة أو قضية ما، وتتراوح نسبة الطلبة المستهدفين بهذا المستوى ما بين (5 - 10%) من مجموع طلبة المدرسة.

ولهذا المستوى من التاريخ الإثرائي 5 أهداف يحاول تحقيقها أشار إليها كولانجيلو وديفيز (Colangeo &Davis,1991) وهي:

1- إتاحة الفرص للطلبة لتطبيق اهتماماتهم ومعارفهم وأفكارهم المبدعة، واستخدامها في دراسة قضية يختارونها بأنفسهم.

2- تطوير مستوى متقدم من الفهم للمعارف (المحتوى) والطرق المستخدمة من قبل المختصين في المجالات الدراسية المختلفة.

3- تطوير أعمال إنتاجية تتميز بالأصالة تكون ذات فائدة.

4- تطوير مهارات التعلم الذاتي في مجالات التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت واتخاذ القرار.

5- تطوير القدرة على الالتزام والإنجاز والقدرة على التواصل الفعال مع الطلبة الآخرين والمعلمين.

ويتم ترشيح الطلبة لهذا المستوى من قبل معلم المادة أو معلم غرفة المصادر أو الطالب نفسه، ثم يتم مقابلة الشخص الذي يرغب في متابعة الدراسة في موضوع ما، أو إجراء بحث أو تطوير منتج معين مع معلم غرفة المصادر، والذي سيقوم بالإشراف على المشروع، ويتم بعد ذلك وضع خطة عمل لتوفير الوقت اللازم للعمل خارج الصف وكيف سيتم التعويض عن الحصص التي سيتغيب عنها الطالب.

ومع أن هذا النوع من النشاط الإثرائي يتطلب عملاً دؤوباً من الطالب، ومتابعة حثيثة من الجهات المشرفة على البرنامج، إلا أن الدراسات أظهرت أن الطلبة يقدمون عليها بحماس شديد، وأن انتاجات أعمالهم تكون دائماً ذات قيمة عالية.

نموذج لبناء وحدة دراسية.

عند تصميم وحدة دراسية مطورة للطلبة الموهوبين لا بد لها أن تشمل المكونات الأساسية التالية:

- عنوان الوحدة.
- قائمة المحتويات.
- الأهداف المعرفية والانفعالية المرغوب تحقيقها.
- المفاهيم والمصطلحات الأساسية في الوحدة وتعريفاتها.
- المواد والتجهيزات والمصادر اللازمة للطالب والمعلم.
- الأنشطة المقترحة / للمهمات التعليمية والتدريبات.
- القراءة الإضافية / موضوعات الدراسة الذاتية.
- التقييم.
- قائمة المراجع للطالب والمعلم.

المادة: الرياضيات	الصف: الثامن	التاريخ: / /
الموضوع: المستقيمات المتوسطة في المثلث		

التهيئة الحافزة:

1- مراجعة الطلبة في تعريف المستقيم المتوسط في المثلث.

الأهداف:

1- أن يبين الطالب أن نقطة تلاقي المستقيمات المتوسطة في مثلث تقسم كل منها بنسبة 2:1

العرض:

1- أطلب من كل طالب رسم مثلث، ثم رسم المستقيمات المتوسطة الثلاثة، وأبيّن أنها تتلاقى بنقطة واحدة م.

2- أطلب من الطلبة مقارنة المسافات بين النقطة م وطرفي كل من المستقيمات المتوسطة، ثم كتابة القياس على الشكل المرسوم.

3- نلاحظ من الجدول أن المستقيمات المتوسطة تقسم كل منها بنسبة 2:1 من جهة الرأس.

التأكد من الفهم: طرح الأسئلة والتأكد من الإجابات، وإخراج عدد من الطلبة إلى السبورة لحل أسئلة منوعة، وحل أسئلة على الدفاتر.

التطبيق الموجه:

1- قد يخطئ بعض الطلبة في كتابة النسبة بصورة صحيحة لذلك لا بدّ من مساعدتهم بإعطاء أمثلة عديدة متنوعة.

2- إعطاء السؤال التالي:

أ ب جـ مثلث متساوي الأضلاع، م ملتقى مستقيماته المتوسطة. أحسب أطوال أ م، ب م، ج م.

التطبيق المستقل: تكليف الطلبة بحل السؤال التالي:

أ ب ج مثلث قائم الزاوية في ب فيه قياس زاوية ب أ ج = 30، ب ج = 6سم، النقطة م هي نقطة تلاقي المستقيمات المتوسطة إذا كان ب هـ مستقيماً متوسطاً أحسب أطوال كل من ب م، م هـ.

التغذية الراجعة: حل الأسئلة من قبل الطلاب ومتابعتهم بتصحيحها وإعطاء سؤال إثرائي.

المادة: الرياضيات	الصف: الثامن	التاريخ: / /
الموضوع: القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث		

التهيئة الحافزة: مراجعة الطلبة في حالات التشابه بين مثلثين، مركزاً على تشابه المثلثين إذا تساوت نسبة ضلعين الأول نسبة نظيرهما في الثاني وتساوي الزاوية المشتركة.

الأهداف: أن يبرهن الطالب النظرية (أن القطعة المستقيمة الواصلة بين منتصفي ضلعين في مثلث توازي الضلع الثالث وتساوي نصفه) ويستخدمها في حل المسائل.

العرض: أكتب النظرية على السبورة لتوضيح معناها، أطلب إلى الطلبة رسم أي مثلث، وتنصيف أي ضلعين، واستخدم القياس في توضيحها، وألفت انتباههم إلى خاصية تشابه المثلث الصغير والكبير، واستخلص من ذلك فكرة البرهان ثم أناقش الطلبة في أمثلة متنوعة.

التأكد من الفهم: طرح الأسئلة والتأكد من الإجابات، وإخراج عدد من الطلبة إلى السبورة لحل أسئلة منوعة وحل أسئلة على الدفاتر.

التطبيق الموجه: اعطاء السؤال التالي:

أ ب جـ مثلث متساوي الأضلاع طول ضلعه ٨سم، د منتصف أ ب، هـ منتصف أ ج ما طول هـ د؟

التطبيق المستقل: تكليف الطلبة بحل السؤال التالي:

أ ب ج فيه د منتصف أ ب، هـ منتصف أ ج أثبت أن مساحة المثلث أ د هـ = ربع مساحة أ ب ج.

التغذية الراجعة: حل الأسئلة من قبل الطلاب ومتابعتهم بتصحيحها وإعطاء سؤال إثرائي.

1- أن يبرهن خواص المثلث المتساوي الساقين. 2- أن يبرهن نظرية المستقيم الواصل بين رأس القائمة ومنتصف الوتر يساوي نصف الوتر. 3- أن يذكر نص نظرية فيثاغورس وعكسها ويستخدمها. 4- أن يحدد الزاوية الخارجة للمثلث ويستخلص علاقتها بالزاويتين الداخليتين البعيدتين. 5- أن يتعرف على العلاقات التي تربط بين أضلاع المثلث وزواياه.	1- توضع براهين تامة لمسائل هندسية تكون نموجاً يرجع إليه الطالب في حل المسائل. 2- تدريب الطالب على كتابة المسألة الهندسية: المفروض، المطلوب، البرهان. 3- تدريب الطالب على التفكير المنطقي وعلى ترتيب أفكاره للوصول إلى النتائج والحقائق الهندسية من خلال الأمثلة. 4- يبرهن على صحة نظرية فيثاغورس عن طريق التشابه. 5- عرض تدريبات كافية على استخدام نظرية فيثاغورس وعكسها. 6- إبراز بعض التعميمات كنظريات مستقلة.	• ملاحظة إجابات الطلبة وتصويبها. • تصحيح دفاتر الطلبة. • حل الطلبة أسئلة على السبورة. • تعزيز إجابات الطلبة. • إجراء اختبار في نهاية الوحدة.	من 2005/9/26 إلى 2005/10/21 وتحتاج إلى 14حصة

استراتيجيات تعليم الطلبة المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات كما أشارت إليها ويبهبرينر (Wihebrenner, 1992)

* استراتيجية الأكثر صعوبة:

قبل إعطاء الواجبات إبدأ بتحديد أي البنود تمثل أكثر صعوبة في الواجب، وقل للطلاب أن من يحل هذه المسائل يعفى من الباقي، وأول من يحل المسائل الخمس مثلاً حلاً صحيحاً سوف يقوم بمراجعة حلول الطلاب لبقية الحصة، وإعطاء الفرصة للطلبة استغلال الوقت المتبقي في أي شيء يختارونه، على ألا يضايقوا أحداً ولا يحدثوا إزعاجاً، وعدم الالتزام لن يؤهله لهذه الفرصة مرة أخرى، أو أن يقوموا بمساعدة زملائهم الآخرين في الوصول للحل. ويمكن تأهيل من يخطئ في مسألة واحدة، فارتكاب الأخطاء ليس شيء مستنكر، وتحقق هذه الاستراتيجية الأهداف التالية:

1- يستطيع الطلاب المتفوقين والموهوبين تعلم المفاهيم الجديدة أسرع من أقرانهم في العمر ويدركون في وقت أقل.

2- تتيح للطلاب المتفوقين الموهوبين أن يظهروا قدراتهم خلال فترة من 10 إلى 20 دقيقة بدلاً من الوقت الطويل الذي تتطلبه كثير من الواجبات.

3- يعطي للطلبة وقتاً قد يستعملونه في أعداد أنشطة إثرائية أو القراءة أو أي نشاط يحاول المعلم تنظيمه لطلابه.

تستخدم هذه الاستراتيجية في مواد تركز على التمارين والتدريبات مثل الرياضيات، النحو، مهارات القراءة، معاني الكلمات.

وقد تعد هذه النتائج ناجحة مع الطلاب الذين يظهرون مشاكل سلوكية ويرفضون أداء واجباتهم بسبب الملل والإحباط.

* استراتيجية اختصار المنهج:

وهذا يعني توفير الوقت الذي يخطط للطلاب أن يقضوه بطريقة ما. بحيث يقضوا هذا الوقت بطريقة أخرى وهي تساعد الطلاب على التعامل مع أجزاء المنهج، الذي يمثل "مهملات" بالنسبة لهم بسبب إمكانية الاستغناء عنه دون أن يفتقدوه، ودون أن يتسبب ذلك عن أي ضرر أكاديمي وقبل البدء في عملية اختصار المنهج لا بدّ من:

أولاً: تحديد الكفايات المتوفرة لدى بعض الطلاب وتمنحهم درجات كاملة على ما يعرفونه بالفعل.

ثانياً: تحديد ما يمكنهم أن يفعلوه أثناء الوقت، الحر "بحيث لا يشكل عبئاً عليهم أو على زملائهم في الصف أو على المعلم".

- يجب اختصار المنهج للطالب المتفوق أو الموهوب في المجالات التي تمثل مواطن قوة متميزة بالنسبة له مثلاً "إذا كان الطالب متميز في الرياضيات وذو قدرة عادية في القراءة والكتابة فيجب أن نختصر منهج الرياضيات وليس القراءة والكتابة.
- يجب عدم جعل الطالب استخدام الوقت الحر الذي اكتسبه لتحسين أداءه في المواد التي يعاني فيها من ضعف مثلاً "أن يعالج خطه".
- يجب منحهم الفرص لاستثمار جوانب القدرة هذه من خلال أنشطة تثري وتوسع قدراتهم وأن يتم الاهتمام بجوانب قوتهم كما نهتم بجوانب ضعفهم.

وابتكر كل من رينزولي وليندا وسميث استمارة تسجيل الإنجازات وأطلق عليها "اختصار المنهج" عليه ويبين ذلك الملحق رقم (1) ورقم (2).

لا يوجد هنا "درجات إضافية" فالطلاب الوحيدون الذين يمكن أن ينتفعوا من "الدرجات الإضافية" هم أولئك الذين يحتاجون إليها وليس أولئك الذين يحصلون فعلاً على درجات عالية.

وعندما توفر فرص الاختبار القبلي، وتحتفظ بسجلات دقيقة للتعديلات التي قمت بها لتأهيل الطلاب، سيكون لديك الدليل لتؤكد لأولياء الأمور والإداريين بأن الطلاب المتفوقين لا "يقفزون" عن الأعمال المهمة. بل استبدلوا المفاهيم التي سبق لهم إتقانها بعمل يمثل تعلماً حقيقياً لهم.

ملحق رقم (1)

نموذج اختصار المنهج

جوزيف رينزولي وليندا هـ. سميث

اسم الطالب: ____________________

مجالات القوة	التحقق من (توثيق) الإجادة والإتقان	الأنشطة البديلة

كيف تستخدم نموذج اختصار المنهج

1- جهز نموذجاً واحداً لكل طالب؛ وربما تحتاج إلى إعداد نموذج جديد كل شهر للطالب الذي يحتاج إلى قدر كبير من عملية اختصار المنهج.

2- استخدام نموذج الاختصار لتسجيل كل التعديلات في المنهج.

- سجل في العمود الواقع في أقصى اليمين، مجال قوة الطالب، مجالاً واحداً في كل مستطيل.
- صف، في العمود الأوسط، الطرق المستخدمة للتحقق من إتقان الطالب للمهارة أو الكفاية أو الصف أو المفهوم أو الوحدة.
- صف، في العمود الواقع في أقصى اليسار، الأنشطة التي سيقوم بها الطالب أثناء قيام بقية طلاب الصف بالعمل الدراسي العادي.

وفي العادة تؤخذ الأنشطة البديلة من نفس مجال المادة الدراسية التي وفر الطالب منها الوقت. إلا أن هذه الأنشطة أحياناً قدتؤخذ من مجالات أو مواد دراسية مختلفة، ومن الجائز أحياناً أن تتضمن مشروعات جارية ذات صلة باهتمامات الطالب الشديدة.

3- احتفظ بملف لكل طالب ثم إعمل اختصار المنهج له. واحفظ في هذا الملف كل الاختبارات القبلية، وغيرها من المعلومات ذات الصلة، مع التواريخ؛ وكل نماذج المنهج المختصر التي استخدمتها، باختصار كل الأنشطة البديلة.

تحذير

- لا تستخدم أبداً الوقت الذي وفره الطالب من مجال قوة لكي تعالج ضعفاً في التعلم لديه.
- اسمح دائماً للطلاب بالاستمتاع بالأنشطة التي يقومون بها في مجال قوتهم.

ملحق رقم (2)

اسم الطالب:	نموذج اختصار المنهج جوزيف رينزولي وليندا هـ. سميث	
مجالات القوة	**التحقق من (توثيق) الإجادة والإتقان**	**الأنشطة البديلة**
فنون اللغة والتهجئة والكتابة والنحو والميكانيكا	تقدير "أ" في الاختبارات القبلية لوحدات المراجعة مجموعة الكتابات المتميزة.	سيكتب كتاباً بينما يتدرب الصف على مهارات يتقنها بالفعل
القراءة	تقدير "أ" في اختبارات المراجعة القبلية للمهارات ومعاني الكلمات.	سيقرأ لجمع بحوث لكتابة سيكتب كتاباً، سينضم للفصل لكتابة قصتين جماعيتين.
الخرائط	تقدير "أ" في الاختبار القبلي	سيكتب كتاباً بدلاً من عمل أنشطة، الإثراء في مجال ذي صلة بالخرائط.أعطي عدة اختبارات واختار هذا العمل.

* عقود التعلم الفعالة:

في استراتيجية الأكثر صعوبة لا زال يتعين على الطلاب المتفوقين والموهوبين:

- حضور الحصة لتعلم المفاهيم التي سبق لهم أن أتقنوها.
- لن يسمح لهم أن يبرهنوا على مدى إتقانهم للمادة حتى يبدأ عمل الواجب المنزلي.
- من المحتمل أن يحتاج الطالب إلى مزيد من التفصيل لاستخدام الوقت الذي وفره.

تعد عقود التعلم الطريقة المناسبة لحل هذه المشكلات، وضع علامة على بعض الأسئلة التي تتضمن مفاهيم لم يتم تعلمها سابقاً ومسائل تم تعلمها للتأكد من أن الطالب لا زال يتذكرها.

وهنا يجب على الطالب أن يجتاز الاختبار البعدي للتأكد من أن نتائج الاختبار القبلي لا تعكس دراسة مكثفة أو مساعدة أحد الوالدين، وهنا يعتبر عقد التعلم نقطة انطلاق إلى تصميم منهج دراسي يتيح لكل الطلاب قضاء وقت في التفكير الناقد، وفي أنشطة حل المسائل. مستخدمين مهاراتهم بطرق تمثل تحدياً أكبر مما تتضمنه الكتب الدراسية التقليدية من تمارين وتدريبات.

ويحتوي العقد على شروط من المعلم والطالب ومن هذه الشروط:

1- لا تتكلم مع المعلم بينما يقوم بالتدريس.
2- إذا احتجت مساعدة أثناء انشغال المعلم "يمكن الإتفاق هنا على استراتيجية للسلوك الذي يتعين على الطالب ممارسته".
3- إذا لم يكن هناك شخص يستطيع مساعدتك فوراً "هنا يجب تحديد اتفاق على السلوك المقبول" وقت انتظار المعلم.
4- أن تتحرك بهدوء في غرفة الصف أثناء العمل.
5- لا تضايق أحد.
6- لا تلفت الانتباه.

انظر الملحق رقم (3)

وهنا علينا معرفة ماذا سيفعل طلاب العقود أثناء قيام المعلم بالتدريس لباقي الطلبة. وهنا يمكن:

إعادة ترتيب المقاعد مع كل موضوع يدرسونه، ووضع كل مجموعة في أجزاء من غرفة الصف.

ويمكن قضاء وقتهم في غرفة أخرى تحت إشراف شخص متخصص مثل اختصاصي مركز الوسائل أو أمين مكتبة.

مثال على عقد تعلم انظر الملحق رقم (4).

ملحق رقم (3)

عقد تعلم

الصف: ____________________

الاسم: ____________________

الصفحة / المفهوم	الصفحة / المفهوم	الصفحة / المفهوم
________	________	________
________	________	________
________	________	________
________	________	________

أنشطة الإثراء البديلة: ____________________

تعليمات خاصة

____

____

____

رأيك: ____________________

____

شروط العمل

____

____

____

____

____

توقيع المعلم: ____________________

توقيع الطالب: ____________________

ملحق رقم (4)

عقد رياضيات

الكسور

الاسم: ____________________

الصفحة / المفهوم	الصفحة / المفهوم	الصفحة / المفهوم
60	64	68
61	65	69
62	66 مسائل كلامية	70 مراجعة (الأرقام الزوجية فقط)
63	67	اختبار بعدي

بدائل الإثراء: يتم اختيار مهام حول الكسور

تعليمات خاصة

بلاطات فرسا (أجزاء الصور) ____________________

كتابة مسائل كلامية: ____________________

ألغاز أرقام متقاطعة: ____________________

رأيك: ____________________

شروط العمل

1- ممنوع التحدث مع المعلم أثناء قيامه بالشرح.

2- عندما تحتاج إلى مساعدة ويكون المعلم مشغولاً اطلبها من شخص آخر.

3- إذا لم يستطع أحد مساعدتك، استمر في المحاولة، أو اعمل شيئاً آخر.

4- إذا كان لا بد لك من مغادرة غرفة الدراسة والدخول إليها فافعل ذلك بهدوء.

5- لا تضايق أحداً.

6- لا تلفت الأنظار لك.

توقيع المعلم: ____________________

توقيع الطالب: ____________________

* استراتيجية عقد الدراسة المستقلة:

أعد هذا العقد من أجل تجنب سوء الفهم، والاختلافات، والإدعاءات التي قد يبديها الطلاب مثل "أنت لم تخبرني أبداً أن علي أن أنجح في أي اختبار" وهنا يمكن للطالب أن يتعلم المفاهيم الأساسية في دليل الدراسة بمفرده وأن يستخدم الطريقة التي يراها مناسبة ليتأكد من أنه فهم المادة، وإذا فشل الطالب في تعلم المادة، سيقضي الوقت مع باقي الطلاب ويتعلم المادة بالسرعة المحددة للمجموعة. ويمكن الكشف عن الطالب فيما إذا تعلم أم لا عند الوصول للاختبار أو المناقشات فيصبح أمر الطالب واضح.

هنا يجب على الطالب المشاركة في أنشطة جماعية مختارة عند طلب المعلم وأن يشارك الطلاب الآخرين في مشروعه.

وهناك أسس يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار المشروع:

1- أن يكون واسعاً بدرجة كافية لكي تكون له صلة بالوحدة ككل.

2- مشوقاً لكي يجذب انتباه الطالب طوال الفترة المحددة له.

3- مفصلاً بدرجة تكفي ليعكس تفوق الطالب.

4- معقولاً في تكوينه لإنجازه مع نهاية الوحدة.

5- يعكس قدرة الطالب على التفكير لطرق أكثر تجريداً من أقرانه.

انظر الملحق رقم (5)

ملحق رقم (5)

عقد دراسة مستقلة

اتفق كل من المعلم والطالب على الشروط التالية:

- يجوز للطالب تعلم المفاهيم الرئيسة والمعلومات الموصوفة في دليل الدراسة بمفرده بطريقة مستقلة.
- يجب أن يثبت الطالب جدارته بأية طريقة تقييم، لكي يستطيع الاستمرار بنفس الترتيب مع بقية الوحدة.
- يجب على الطالب المشاركة في أنشطة جماعية مختارة، إذا وضع المعلم إعلاناً بذلك قبل التاريخ المحدد بيوم واحد.
- يوافق الطالب على استكمال مشروع مستقل حتى ______ (تاريخ) لكي يشرك طلاب الصف فيه.

وفيما يلي وصفاً للمشروع:

يوافق الطالب على العمل في المشروع المختار وفقاً للتعليمات التالية بينما يعمل بقية طلاب الصف مع فلان.

توقيع المعلم: ______________________

توقيع الطالب: ______________________

كيفية استخدام عقد الدراسة المستقلة

1- اجتمع بكل الطلاب الذين سيصبحون خبراء مقيمين.

2- صف كل البنود والشروط التي يتضمنها العقد. ويوقع الطلاب بالأحرف الأولى من أسمائهم كمؤشر على فهمهم وموافقتهم لهذه الشروط.

3- ادع الطلاب كي يشرحوا مشروعهم في المساحة المتروكة لذلك. يجب أن يكون المشروع متكاملاً بطريقة جيدة، ويجب أن لا يكون في صورة تقرير مكتوب.

4- اتفقوا على توقع التقييم.

- فرق بين نوع العمل المطلوب للتقدير "ممتاز، والتقدير "جيد جداً".
- أخبر الطلاب أن يختاروا الدرجة التي يرغبون فيها حسب نمط المشروع الذي يختارونه.

5- اعقد لقاءات منتظمة مع الخبراء المقيمين.

- اطلب منهم إخبارك بمدى تقدمهم.
- ساعدهم في العثور على مصادر.
- شجعهم على الاستمرار حتى وإن أصيبوا بالإحباط.

6- امنح الخبراء المقيمين وقتاً من وقت الدراسة بانتظام ليشاركوا طلاب الصف كله في مشروعاتهم أو ليقدموا مشروعاتهم أمام غيرهم من المستمعين.

استراتيجية مناسبة للصفوف الأولية:

* "دراسة مستقلة باستخدام وسائل بصرية":

تعتبر الدراسة المستقلة باستخدام وسائل بصرية، طريقة نمائية مناسبة لاستكشاف مجالات اهتمامات الطلاب، فهم ينالون الفرص لإشباع حب الاستطلاع لديهم. ويستمتع المعلمون بهذه الاستراتيجية، لأن المشروعات تبقى كما هي لعدة أيام أو أسابيع، ويرتاحون من مسؤولية تقديم عدد من الأنشطة القصيرة لهؤلاء الطلاب الذين ينتهون من عملهم العادي بسرعة.

وهنا يتفق المعلم والطالب على طريقة يتبعها لكي يشرك بقية طلاب الصف في المعلومات.

وهنا على الطفل جمع المعلومات المطلوبة في موضوع معين، وعلى الأغلب تكون صور أو أشرطة فيديو أو تسجيل برامج من التلفزيون وعلى الطفل أن يجمعها، ويعرضها على الطلاب الآخرين في موضوع معين.

* "دراسة مستقلة باستخدام نموذج تخطيط الخبير المقيم".

يستمتع الطلاب الصغار أن يكونوا خبراء مقيمين. لكي يبحثوا في موضوعات يختارونها بأنفسهم بشيء من التفصيل. وبما أن فترة انتباههم أقل وأن المصادر المتاحة أقل بفضل استخدام نموذج تخطيط الخبير المقيم إذ ليس بها تفاصيل كثيرة، ويستطيع الطلاب الصغار التعامل معها.

وهنا يمكن أن نعرف ماذا يثير اهتمام الأطفال لتتعامل معه ولمعرفة بعض هذه الاهتمامات انظر الملحق رقم (6).

ملحق رقم (6)

دراسة مسحية عما يثير الاهتمام

1- أي نوع من الكتب تحب أن تقرأ؟

2- أية أجزاء من الصحف تحب أن تطالعها بانتظام؟ كيف تحصل على الأخبار؟

3- ما هي مجلاتك المفضلة؟

4- أي نوع من برامج التليفزيون تفضل؟ ولماذا؟

5- ما هي الأنشطة أو الموضوعات المدرسية التي تفضلها أكثر من غيرها؟ وما أقلها تفضيلاً؟ ولماذا؟

6- ماذا تختار أن تفعل أولاً إذا توافر لديك وقت فراغ بالمنزل؟

7- ما هي الأشياء التي جمعتها؟ وماذا تفعل بما جمعته؟

8- إذا أتيحت لك فرصة لإجراء حديث مع شخص موجود حالياً فمن يكون هذا؟ ولماذا؟ فكر في ثلاثة أسئلة تحب أن تسألها لذلك الشخص.

9- إذا أتيحت لك الفرصة لإجراء حديث مع شخص (من الشخصيات التاريخية) فمن سيكون هذا الشخص؟ ولماذا؟ فكر في ثلاثة أسئلة تحب أن تسألها لذلك الشخص.

10- ما هي هواياتك؟ كم تقضي من الوقت في ممارسة هواياتك؟

11- إذا كان ممكناً أن تحصل على أي شيء تريده بغض النظر عن المال أو القدرة الطبيعية، فماذا تختار؟ ولماذا؟

12- ما هي المهنة (أو المهن) التي تعتقد أنها مناسبة لك عندما تكبر؟

13- تحدث عن كيفية قضاء العطلة المفضلة لديك؟

14- تحدث عن ألعابك المفضلة؟

15- ما أنواع الأفلام التي تحب أن تشاهدها؟ ولماذا؟

16- تخيل أنك ستكتب كتاباً في يوم ما. عن أي شيء سيكون هذا الكتاب في اعتقادك؟

17- تخيل أنك ستخترع شيئاً لتجعل العالم أفضل؟ صف اختراعك هذا.

18- ما الأماكن التي تفضل أن تزورها في منطقتك التي تعيش فيها وغيرها من المناطق؟

19- تخيل أنك على وشك القيام برحلة إلى كوكب آخر أو نظام شمسي آخر. وستكون إقامتك هناك لمدة 15 عاماً. اكتب قائمة بعشرة أشياء ستأخذها معك لتقضي وقت فراغك فيها.

20- ما السؤال الذي تعتقد أنه كان يجب أن يسأل أيضاً ضمن أسئلة هذه الدراسة المسحية؟

برنامج مقترح في اللغة العربية

ومن بين البرامج التي يمكن تطبيقها في تربية الموهوبين (كنعان، 2003) وهذا البرنامج يمكن تطبيقه في المؤسسات التربوية التي تستخدم أسلوب "العزل الجزئي" في تربية الموهوبين.

أولاً: المبادئ الأساسية:

يعتمد البرنامج نظرية لغوية مطورة عن علم اللغة في التراث العربي، تستفيد من تطورات علم اللغة العام، وعلم اللغة التطبيقي الحديث.

يقوم هذا البرنامج على خمسة مبادئ أساسية يمكن تطبيقها في المؤسسات التربوية التي تستخدم أسلوب "العزل الجزئي" في تربية الموهوبين، وهذه المبادئ هي:

1- التعمق: يعني هذا المبدأ تحقيق الأهداف والمهارات والنشاطات العادية، بوعي أعمق وبكفاءة أعلى من أعلى مستوى عند الأقران العاديين.

2- التفوق: يحقق الموهوبون وفق هذا المبدأ، الأهداف والمهارات والنشاطات فوق العادية بنجاح وكفاءة عالية.

3- الإبداع: يكتشف الموهوبون حسب هذا المبدأ، استعداداتهم وقدراتهم المتميزة، ويصممون مخططات تربوية، يمارسون وفقها نشاطاتهم ومهاراتهم، ويحققون أهدافهم بكفاءة فريدة.

4- المشاركة: يقصد بهذا المبدأ إشراف الموهوب على تحقيق الأهداف والنشاطات في المجموعات المتعاونة لرفع مستوى أقرانه العاديين، والمشاركة في المجموعات المبدعة المتجانسة لتبادل الخبرات الإبداعية، كما تعني المشاركة في النشاطات التي تستهدف خدمة المجتمع.

5- التطوير: يكون التطوير نتيجة طبيعية للمشاركة في تحقيق الأهداف، ومن خلال التغذية الراجعة بعد تقويم النتاجات، وإعادة صياغة أهداف وتصميم إجراءات وأساليب تضمن تطويراً متجدداً باستمرار.

- تطبق هذه المبادئ في المراحل الدراسية الثلاث، كل مرحلة حسب متطلبات وحاجات النمو فيها، ويمكن إجمال هذه المبادئ في الشكل التالي:

تعمق ← تفوق ← إبداع ← مشاركة ← تطوير ←

ثانياً: الأهداف:

تنتظم أهداف هذا البرنامج في مستويات: التحصيل المعرفي، والأداء الوظيفي، والتذوق

الجمالي، والثقافة الأدبية واللغوية للغة العربية، ويتوقع من الموهوب في كل مرحلة من مراحل هذا البرنامج أن:

1- يكتشف استعداداته ومواهبه اللغوية، وينميها وفق حاجات مجتمعه وإمكاناته وأهدافه.

2- يتعمق في اكتساب الأنظمة اللغوية للغة العربية الفصحى، ومهاراتها، ويستعملها في تجلياتها الوظيفية بنجاح.

3- يشرف على أقرانه في اكتساب أنظمة العربية ومهاراتها واستعمالها استعمالاً وظيفياً مناسباً.

4- يتذوق الأدب الرفيع الذي ألف والذي يؤلّف بالعربية، وينقده بكفاءة عالية.

5- يشرف على أقرانه في تذوق الأدب الرفيع ونقده.

6- يطوّر تعبيره الإبداعي ليصل إلى مرحلة تأليف النصوص النثرية والشعرية حسب الأصول الفنية الصحيحة.

7- يساعد زملاؤه في الكشف عن مواهبهم الأدبية واللغوية.

8- يصمّم النشاطات والمشاريع اللغوية والأدبية والثقافية على مستوى الصف والمدرسة والمجتمع.

9- يستثمر إبداعه اللغوي والأدبي لخدمة الدين الإسلامي، والقرآن الكريم، وإحياء إبداعه اللغوي والأدبي منطلقاً للإبداع في كل مجالات الحياة، بتعاونه مع زملائه الموهوبين في مجالات الإبداع الأخرى.

10- يجعل إبداعه اللغوي والأدبي منطلقاً للإبداع في كل مجالات الحياة، بتعاونه مع زملائه الموهوبين في مجالات الإبداع الأخرى.

ثالثاً: المحتوى:

يشتمل محتوى برنامج الموهوبين في اللغة العربية على عناصر المجالات التالية:

1- الدين الإسلامي

يتمكن الموهوب، حسب المواد المختارة في هذا المجال من تطوير خطابه اللغوي في الآفاق التالية:

- إنسانية الإنسان وكرامته في الفكر الإسلامي.
- علاقة خلق الإنسان ورسالته، بعبادة الله تعالى، في المفهوم الإسلامي.
- حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام.
- حياة الإنسان وسعادته من وجهة نظر الإسلام.

2- التراث العربي الإسلامي:

تختار المواد في هذا المجال لتمكّن الموهوب من استثمار التراث الفكري، والحضاري، واللغوي، والأدبي، والعملي، والفني، للتراث العربي الإسلامي والانتفاع به لإحيائه، وبناء حضارة عربية إسلامية متجددة تستوعب حضارة العصر على أساسه.

3- اللغة العربية:

يتمكن الموهوب وفق المواد المختارة في هذا المجال، من وعي:

- العلاقة بين اللغة الإنسانية والإنسان والكون والحياة، والتفكير الإنساني.
- علاقة اللغة العربية بالدين الإسلامي والقرآن الكريم.
- الخصائص الثقافية، والبنائية، والفنية للغة العربية.
- دور اللغة العربية في البناء الحضاري العربي الإسلامي.
- تفعيل دور اللغة العربية لبناء الحياة العربية الإسلامية المعاصرة.

4- واقع العرب والمسلمين ومستقبلهم:

يرجى للموهوب، حسب المواد المختارة في هذا المجال، أن يتعمق في فهم الواقع الاجتماعي، والاقتصادي، والحضاري للأمة العربية الإسلامية، ومدى التطور العلمي والأدبي والفني الذي حققته، وطموحات الأمة للمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المعاصرة في إطار وعيها لمسئوليتها في نشر رسالة الإسلام في أرجاء الكون بأساليب حضارية حديثة.

5- الإنسان العربي:

- واقعه النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي والحضاري، والقومي، والقطري.
- المستوى العلمي والأدبي والفني الذي يعيشه بالقياس على مستوى الإنسان لدى الأمم المتقدمة.
- الدور الذي يمكن أن يمارسه في بناء نفسه في إطار أسرته ومجتمعه وأمته.
- استعداداته وقدراته وإمكاناته في خدمة الإنسان والإنسانية.

6- تربية النفوس والأبدان (التربية النفسية والبدنية):

- الواقع التربوي والصحي الذي يعيشه الإنسان العربي، وكيف ينبغي أن يكون.
- أثر النمو التربوي والصحي في بناء الإنسان العربي وتطور مجتمعه وأمته.
- أثر منظومة القيم الإسلامية في بناء الإنسان العربي القوي الحديث.

7- البحث العلمي والفني والتطور التقني:

- واقع البحث، في مدارسنا، ومعاهدنا، وجامعاتنا.
- الحاجة إلى الابتكار والإبداع المنطلقين من أصالتنا.
- مقومات الإبداع في الإنسان والمكان والزمان.
- آفاق الإبداع العلمي والأدبي والفني.
- الانفتاح على العالم المتقدم بإبداع ذاتي أولاً.
- العلماء والعمال آلة التطور العلمي والأدبي والفني، وضمان العيش الكريم لهم يحفظ كرامة الأمة، ويمكنها من حمل رسالتها الإنسانية.

8- النصوص:

- تغطي عناصر المحتوى المذكورة بنصوص ذات بنية معرفية وظيفية جمالية تناسب مستوى الموهوب في كل مرحلة.
- تعد هذه النصوص لتكون المحور الأساسي الذي يبني فوقه الموهوب مهاراته اللغوية المتفوقة في القراءة والكتابة والأدب والبلاغة والنقد والتعبير الوظيفي والإبداعي، وفق فهمه المتعمق لأنظمة اللغة العربية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ومن خلال اكتسابه الواعي لهذه المبادئ والقواعد.

9- النشاطات المدرسية:

يتضمن محتوى نشاطات الموهوب مفردات المشاركة التي يمارسها في غرفة الصف لرفع مستوى أداء زملائه اللغوي بإشرافه على تطور أدائهم في المجموعات المتعاونة. كما يتضمن مفردات المشاركة التي يمارسها مع المجموعات الموهوبة المتميزة داخل غرفة الصف وخارجها، أو بصورة مستقلة، بالإضافة إلى مشاركته في الإذاعة المدرسية والمجلات بكافة أشكالها.

10- النشاطات الاجتماعية:

يتضمن المحتوى في هذا المقام، على مفردات المشاركة التي يمارسها الموهوب في المناسبات الاجتماعية والقومية والإنسانية، بالإضافة إلى مشاركته في الاستطلاعات، والندوات، والمؤتمرات، وإمكانات وجوده الفاعل في أعمال الإذاعة المرئية والمسموعة، وفي الصحافة، حسب مستوى قدراته واستعداداته بما يتناسب مع آفاق المرحلة الإبداعية التي يمارسها.

وتنبثق أساليب التعلم الإبداعي وتقنيات التعليم في هذا البرنامج من المنطلقات التالية:

أ- التركيز على التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، والتغذية الراجعة.

ب- تناول أنظمة اللغة بشكل متكامل، سواء أكان ذلك في تعلمها أم في ممارسة مهاراتها، أم في الإنتاج الإبداعي العلمي والأدبي والفني من خلالها.

ج- إدماج علم اللغة بعلم التربية لتعلم اللغة واستثمار مهاراتها في خدمة الفرد والمجتمع.

د- إدماج مبادئ النقد الأدبي بمبادئ علم الجمال للإنتاج والتذوق الأدبي الرفيع.

هـ- استثمار طبيعة التوليد الإبداعي في أنظمة اللغة (استثمار المحدود لبناء أبنية بلا حدود). لتطوير مهارات المتعلمين في بيئات التعلم وفي الحياة.

ز- استثمار موجودات البيئة، واستعدادات المتعلمين وخبراتهم الأولية، وتطويرها وتسخيرها لخدمة النشاط والإبداع والإنجاز في كل مجال من مجالات الإبداع التي يقوم عليها هذا البرنامج.

2- مسار النشاط اللغوي الإبداعي:

يعتمد النشاط اللغوي الإبداعي، في هذا البرنامج، على محورين أساسيين متكاملين؛ هما: نشاط دائم وآخر عملي تطبيقي يحول الأبعاد النظرية إلى أبنية عملية محسوسة، ويواكب هذين المحورين تقويم مستمر، في كل مراحل التعلم، لاختبار النظر المعرفي وتقويمه، والقيام بعملية تغذية راجعة لتحسين مستوى الأداء وتطوير الإنجاز الإبداعي بشكل مستمر.

ويتدرّج الموهوب، وفق هذا التصوّر في أربعة حقول:

أ- النشاط المستقل:

يمارس الموهوب نشاطه في هذا الحقل، ويعيش الموقف وحده دون أي مساعدة، ويستبصر قدراته المعرفية باستخدام أدوات العصف الذهني، ويختبر إنجازاته النظرية فيجربها في أرض الواقع العلمي، ليكتشف قدراته النظرية والتطبيقية، ويصمم خطة جديدة ينفذها في التغذية الراجعة لتنمية التفكير الإبداعي، والإنجاز العلمي الإبداعي بشكل مستمر.

ب- النشاط في مجموعة متجانسة:

يقوم الموهوب، في هذا الحقل، بالنشاط مع زملائه الموهوبين الذين هم في مثل مستواه، لتبادل الخبرات النظرية والعملية، ولتقويم النشاط الذي قام به مستقلاً، وتقويم النشاط

الجمعي الذي يمارسه في هذا الحقل، ليستنبط أهدافاً جديدة يستخدمها في خطته للتغذية الراجعة من جديد.

ج- النشاط في مجموعات متعاونة:

يكتسب الموهوب خبرة نظرية وعملية بعد ممارسة النشاطين السابقين، ويتعاون في هذا الحقل، مع أقرانه العاديين لتحسين مستوى أدائهم وتطويره وإكسابهم خبرة مناسبة لتحقيق أهداف النشاط الذي يمارسونه.

د- النشاط خارج بيئة التعلم المحلية:

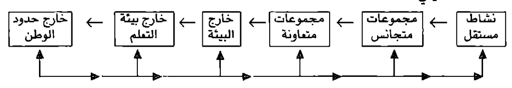
يلتقي الموهوبون، في هذا الحقل، مع الموهوبين في المدارس الأخرى، لتبادل الخبرات على مستوى أوسع في المجالين العملي والنظري.

هـ- النشاط خارج بيئة التعلم:

يمارس الموهوبون أنشطتهم، في هذا الحقل، في المجتمع خارج مدارسهم، أي أنهم يمارسون الحياة بخبراتهم ونشاطاتهم، فيكتبون في الصحف والمجلات مثلاً في الحقول المخصصة لأمثالهم، وفي الإذاعتين المرئية والمسموعة، أو في الندوات، والمؤتمرات وغير ذلك من مجالات نشاطهم.

و- النشاط خارج حدود المجتمع:

يشارك عدد من المتفوقين في مواهبهم والمتميزين في إبداعاتهم، بالنشاطات الدولية والعالمية، خارج حدود الوطن، على المستويين العربي والعالمي، لتبادل الخبرات واكتساب معارف ومهارات أعلى وأشمل من خبراتهم المحلية، ويعودون بهذه الخبرات المكتسبة لتدويرها من جديد في حقول نشاطاتهم المحلية، وتظهر عملية التغذية الراجعة حسب هذا المخطط كما يلي:



3- مناحي النشاط اللغوي الإبداعي:

يعتمد النشاط اللغوي على مبدأين أساسيين، هما:

أ- اكتساب المعرفة اللغوية.

ب- ممارسة السلوك اللغوي على أساس هذه المعرفة.

فالمعلم يحتاج إلى اكتساب النظام المعرفي للغة، كما يحتاج إلى توظيف هذا النظام المعرفي بمهارة في مجالات الحياة المختلفة.

4- الكلام:

أ- ناتج نظامي الدلالة والتركيب.

ب- تتحول الصورة التركيبية الدلالية فيه إلى صورة نطقية.

ج- يمارس به السلوك اللغوي في كل مقامات الحياة، وتنتج مهارات الإبداع اللغوي من العمليات العقلية.

ويطبق هذا المخطط في كل مناحي النشاط الإبداعي اللغوي، التالية:

1- الاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات:

أ- باستخدام تقنيات اللغة لحل المشكلات العامة.

ب- حل المشكلات اللغوية.

ويكون ذلك باستغلال خصائص اللغة العامة والخاصة، وخصائص النفس البشرية، ومراعاة النمو، ومتطلبات النمو في كل مرحلة.

2- التعلم اللغوي في مجموعات متجانسة أو متعاونة:

أ- بتوظيف الإبداع اللغوي في قيادة المجموعات.

ب- وتوظيف الإبداع اللغوي في التطوّر الإبداعي في المجالات اللغوية وغير اللغوية. باستخدام صحائف الأعمال، والبطاقات التعليمية، الرزم التعليمية.

3- المشاريع اللغوية: مثل: مشروع العربية الفصحى للحياة، ومشروع قواميس أدب الأطفال، مشروع القرية العربية الفصحى، مشروع معجم الفقه الإسلامي في آيات القرآن الكريم، ومشروع المنتدى الأدبي، ومشروع المعاجم الصوتية والصرفية والنحوية، والدلالية، وفي التذوق الأدبي، وفي الإنتاج الإبداعي في مجالات اللغة والأدب والنقد والبلاغة .. الخ.

4- التجريب: باستخدام تقنيات التجريب للإبداع في التجارب اللغوية، وفي التجارب التي تنتفع بتقنيات اللغة.

5- المشاغل اللغوية: مثل: مشغل إعداد النشاطات والوسائل التعليمية اللغوية، ومشغل التخطيط للندوات والمؤتمرات والمناظرات والمسابقات التي يمارس فيها المبدعون نشاطاتهم اللغوية، مشغل معالجة ضعف الطلاب في العربية ... الخ.

6- المؤتمرات والندوات والمحاضرات، والمناظرات والمسابقات اللغوية التي يقيمها المبدعون، أو يشرفون عليها، أو يشاركون فيها.

7- البحث في مجالات اللغة، والنقد الأدبي باستغلال المصادر والمراجع في مكتبة المبدعين، المكتبة المدرسية .. الخ.

8- الإذاعة المرئية والمسموعة: وباستغلال الإبداع اللغوي للتميز العلمي والأدبي والفني ورفع مستوى الوعي الثقافي العام.

9- الإنتاج الأدبي والفني في مجالات اللغة: وفي كل المجالات الثقافية والاجتماعية التي لها مساس بالإبداع اللغوي.

10- العرض العملي:

أ- بعرض العينات، والنماذج، والصور، والرسوم، والأفلام واللوحات، والتجارب التوضيحية.

ب- بعرض التمثيليات والمسرحيات الحية.

11- التحقيقات والاستطلاعات:

أ- بالمقابلة الحية للأديب، أو العالم، أو الفنان ... الخ.

ب- بمتابعة الأحداث أو المعلومات وتدوينها، في أي مجال من مجالات الحياة.

4- وسائل الإبداع اللغوي:

برنامج الإبداع اللغوي، معني باستخدام كافة الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق أحدث نظريات التعلم اللغوي (من أدوات وآلات وأجهزة، وغيرها)، لتحقيق الأهداف اللغوية الإبداعية المحددة، وينظر البرنامج إلى الوسائل على أنها عنصر أساسي في منظومة المدخلات اللغوية، التي يتوسل بها المعلم والمتعلم لبناء موقف التعلم اللغوي في إطار منظومة المخرجات التي تمثل فيها نتاجات الإبداع اللغوي، وهذه النتاجات تنفتح على بيئات التعلم الداخلية والخارجية لتصب في روافد التقنية الاجتماعية التي تخدم تطور الوطن والأمة بشكل مستمر.

تشتمل منظومة المدخلات على الوسائل اللغوية التي تتناسب مع تقنيات المستحدثات التربوية، وعلى الوسائل اللغوية التي تتناسب مع تقنيات التعلم غير الآلية:

1- الوسائل اللغوية التي تتناسب مع:

- تقنيات التعلم الفردي.

- تقنيات الرزم التعليمية (الحقائب التعليمية، دلائل التعلم).
- تقنيات التعلم المبرمج.
- تقنيات التعلم المصغر.
- التعلم عن بعد.
- (التلفون) التعليمي.
- (الفيديو، والفيديوتكس، والتلتكست ...).

2- الوسائل اللغوية التي تتناسب مع:

- الصور بأنواعها، والرسومات التوضيحية.
- الرسوم البيانية، والرسوم الهزلية، (الكاريكاتيرية).
- اللوحات بأنواعها (لوحات العرض، اللوحات التنظيمية والتصنيفية، والوظيفية).
- العروض التوضيحية، والألعاب اللغوية التربوية.
- لعب الأدوار، وتقمص الشخصيات، والمحاكاة.
- الزيارات الميدانية.
- العمل الجماعي ... الخ.

خامساً: تقويم الإبداع اللغوي:

1- جمع بيانات كمية من مكونات عملية التعلم اللغوي.

2- تفسير هذه البيانات بأساليب علمية، وإصدار أحكام دقيقة عليها.

3- الاستفادة من نتائج التفسير في تحسين عملية التعلم اللغوي.

وينتفع البرنامج بالتلازم الموضوعي بين عملية "القياس" و"التقويم" و"التغذية الراجعة" التي فسّرت في هذه العمليات على الترتيب.

الإبداع وكيفية تنميته

مقدمة:

يعتبر الإبداع Creativity أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى تحقيقها، هذا ويلعب الأفراد المبدعين دوراً مهماً وفعالاً في تنمية مجتمعاتهم في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والفنية والتقنية (منى، 1993)، ويعاني مجتمعنا العربي اليوم من مشكلات تربوية وتعليمية وسلوكية واجتماعية وسياسية، وهو في أمس الحاجة إلى الاهتمام بالطلاب المبدعين، رجال الغد، الذين يبنون الحضارات ويصنعون التقدم لأمتهم وللعالم أجمع، فلا بد من الاهتمام بتنمية النواحي العقلية والمعرفية في سبيل إخراج طاقات الإبداع عندهم وتوجيهها الوجهة السليمة المناسبة، لتنتج لنا بعد جهد في مختلف الجوانب ويكون واقعنا أفضل.

يعتبر الفرد المبدع ثروة وطنية، يجب البحث عنها والحفاظ عليها، لما يمكن أن يسهم فيه من تقدم وازدهار حضاري.

مفهوم الإبداع في اللغة:

إن تناول موضوع الإبداع في قاموس اللغة العربية واسع جداً. "بدع": البديع: المبتدع، وهو من أسماء الله الحسنى، لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها، وهو البديع الأول قبل كل شيء. المبتدع: هو الذي يأتي أمراً على شبه لم يكن ابتدأه إياه، والبديع من أسماء الله عز وجل لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها، قال الله جل شأنه: "بديع السموات والأرض" (سورة البقرة الآية (117)، أي أنه أنشأها على غير حذاء ولا مثال. والبديع أيضاً: المبتدع. يقال جئت بأمر بديع، أي محدثٍ عجيب، لم يعرف من قبل ذلك (الزبيدي، 1994).

تعريف الإبداع:

هناك تعريفات كثيرة للإبداع ومنها:

* الإبداع مزيج من القدرات والإستعدادات والخصائص الشخصية، التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوى الإبداع في أحد ميادين الحياة الإنسانية (جروان، 1998).

1- يعرف جيلفورد (Guilford,1986) الإبداع بأنه: سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب (Guilford, 1986).

2- أما توارنس (Torrance,1993) فيعرف الإبداع بأنه: عملية تحسس للمشكلات، والوعي بمواطن الضعف، والثغرات وعدم الإنسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختيار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل الوصول إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

مفهوم الإبداع:

يمكن رصد ثلاث مراحل رئيسية تعكس التطور الهائل الذي حدث لمفهوم الإبداع على مدى العصور الماضية: ...

المرحلة الأولى:

تمتد هذه المرحلة منذ أقدم العصور بدءاً من العصر الإغريقي وانتهاءً بالعقود الأولى من القرن العشرين.

ومن ابرز سماتها:

الخلط بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء والموهبة والنبوغ المبكر والتركيز على دور الوراثة.

المرحلة الثانية:

بدأت هذه المرحلة في نهايات القرن التاسع عشر ومن أبرز خصائصها:

1- ظهور عدة نظريات سيكولوجية حاولت تفسير الظاهرة الإبداعية مثل الجشطالت والتحليل النفسي والقياس النفسي.

2- المساواة بين مفاهيم الإبداع والعبقرية والذكاء.

3- الاعتراف بأهمية العوامل الوراثية والبيئية.

المرحلة الثالثة:

بدأت هذه المرحلة في منتصف القرن العشرين وامتدت حتى العصر الحاضر ... وفيها أصبح ينظر لمفهوم الإبداع على أنه توليفة تندمج فيها العمليات العقلية والمعرفية والتفكير والشخصية والدافعية والبيئة (جروان، 2002).

قدرات التفكير الإبتكاري (الإبداعي):

يعتبر جيلفورد رائد العلماء الذين حاولوا تحديد القدرات العقلية الابتكارية في ضوء ما يسميه بالتفكير المنطلق (Divergent thinking) ... ويرى أن الإبتكار عبارة عن تنظيمات أو

تكوينات مؤلفة من عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف باختلاف مجال الإبتكار ومن أهم هذه القدرات: ...

1- الطلاقة اللفظية World Fliuency

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تستوفي شروطاً معينة، كأن تبدأ بحرفٍ معين أو تنتهي بحرفٍ معين .. الخ.

2- الطلاقة الفكرية Ideational fluency

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار ترتبط بموقف معين وتستوفي شروطاً معينة يحددها هذا الموقف.

3- المرونة:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار ترتبط بموقف معين.

4- الأصالة :Originality

وهي القدرة على سرعة أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين، كالجدة أو الندرة من الوجهة الإحصائية.

5- الحساسية بالمشكلات :Problem Sensitivity

وهي القدرة على معرفة مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف المثير.

علاقة الإبداع بالذكاء:

لقد تضاربت الآراء بين العلماء والباحثين حول العلاقة ما بين الإبداع والذكاء، فمنهم من يرى أن القدرة على الإبداع مستقلة استقلالاً نسبياً عن الذكاء، في حين يرى فريق آخر، أن هناك علاقة بين الإبداع والذكاء، أما الفريق الثالث فيرى أن الإبداع عملية عقلية ترتبط بالذكاء بل وتشكل جانباً من جوانبه.

ويوجد اتفاق شبه عام بين الباحثين من أجل تحقيق نتاجات إبداعية عالية، لا بد من توافر حد أدنى من الذكاء، يختلف من مجال إلى آخر في مجالات النشاط العلمي أو التربوي أو الفني وغيره، هذا وعندما يتجاوز الذكاء حداً معيناً ليس من الضروري أن يقود ذلك الذكاء إلى نمو في الإبداع، فالحد الأدنى الذي يتطلبه الإبداع العلمي مثلاً وفق ما يراه بعض الباحثين يعادل نسبة ذكاء (110 - 120) درجة، أما الحد الأدنى للذكاء المطلوب في الإبداع الفني (95 - 100) درجة، ويبين لنا هذا ورغم التباين في درجات الذكاء من

مجال إلى آخر ضرورة توفر عنصر الذكاء، كمطلب أساسي للاكتشافات والاختراعات العلمية والثقافية والفنية (عبد الرزاق، 1994).

وينقلنا هذا الأمر في التباين والخلاف بين العلماء إلى تقسيم "تايلر" فيما يتعلق بمستويات التفكير الإبداعي.

مستويات التفكير الإبداعي:

يرى "تايلور" فكرة مهمة حول التفكير الإبداعي، وهي فكرة مستويات الابتكار، ففي رأيه أن الإبداع يختلف في العمق وليس في النوع، ومن غير الصائب التمييز بين الإبداع العلمي والإبداع الفني مثلاً لأنه يتعدى حدود المحتوى، ويحدد "تايلور" خمسة مستويات للتفكير الإبداعي وهي:

1- مستوى الإبداعية التعبيرية، كما تتمثل في الرسوم التلقائية للأطفال وهو أكثر المستويات أساسية ويعد ضرورياً لظهور المستويات التالية جميعها ويتمثل في التعبير عن المستقبل دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج.

2- مستوى الإبداع الإنتاجي، حيث يظهر الميل لتقييد النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

3- مستوى الإبداع الاختراعي، وأهم خصائص هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يتضمنان المرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين الأجزاء التي كانت منفصلة من قبل، كأن يعبر المبتكر بإنتاجه عن طريقة جديدة لإدراك المثيرات.

4- مستوى الإبداع التجديدي أو الاستحداثي، ويتطلب تعديلاً مهماً في الأسس او المبادئ العامة التي تحكم ميداناً كلياً في الفن أو العلم أو الأدب.

5- مستوى الإبداعية المنبثقة، وفي هذا المستوى نجد مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينبثق عند المستوى الأكثر أساسية والأكثر تجريداً، حيث يتطلب هذا النوع من مستويات الإبداع فكر أصيل وتنوع في الأفكار المطروحة.

كيفية تنمية الإبداع؟

يمكن تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس من المرحلة الإبداعية وقبلها أيضاً "البستان والتمهيدي" من خلال توفر المعلم المبدع أولاً، ومن خلال المادة الدراسية الحديثة والحيوية، غير التقليدية ثانياً، مع الاهتمام بتوفير جميع الظروف البيئية الداعمة لذلك! ويلعب مربي الصف أو المعلم دوراً وسيطاً إيجابياً ما بين المدرسة والأسرة، حيث ينقل للأسرة مدى إبداع ابنهم في جانب معين أو عدة جوانب، وذلك على أمل التواصل

والاستمرارية والدعم والمتابعة، والمعلم ينقل أيضاً لإدارة المدرسة إبداع طلابه ويوفر لهم الدعم المادي من ميزانية المدرسة والدعم المعنوي والتعزيز المناسب، والمدرسة كجهاز تربوي مركزي تكمل هذا الدور، وبدورها أيضاً من خلال المادة الدراسية تقدم المقررات الدراسية المتنوعة بصورة حديثة وشيقة وجذابة، بعيداً عن التقليدية (التي تركز على المعرفة في حد ذاتها فقط)، فيصبح المعلم هنا ملقناً والطالب سلبياً، عليه أن يستمع ويحفظ!!، وتأتي الامتحانات الشهرية وآخر العام التدريسي لتقيس هذا الحفظ!؟ .. إن المسار يقتل الإبداع، ويعوق نمو التفكير لدى الطالب.

وللخروج من هذا المأزق وفي سبيل تطوير واقع العملية التربوية، التي تسمح بنمو الإبداع لدى الطلبة يمكن اقتراح ما يلي:

- العمل على تنمية جميع جوانب الشخصية بكل مستوياتها بشكل كلي ومتكامل، دون التركيز على جانب دون جانب آخر.
- تقديم مقررات دراسية تنمي الخيال والاكتشاف، وتتطلب وضع الافتراضات، فتصبح الكتب وسيلة لتنشيط الذهن، وإثارة للبحث والتجريب، ومع الأسف الشديد فالمتبع للعملية التدريسية يلمس الجمود والتقليد وحشو المعلومات في منهاج مدارسنا العربية.
- عدم تقديم معلومات جاهزة مكدسة بين صفحات الكتب، فيتعود الطالب الحفظ دون فهم ونقاش، ومن ثم يتعود عدم الفهم والحفظ!!، فتتعطل العقول عن التفكير والإبداع، ليكون واقعنا التربوي يتمثل في طالب همه النجاح فقط، ومعلم غرضه إنهاء المنهاج الدراسي وكأنه في صراع مع الزمن!! متناسياً مصادر التعليم الأساسية - المكتبة، المختبر، البيئة وغيرها-.
- طرح قضايا داعمة للمنهاج الدراسي من أجل تنمية التفكير وملكة الإبداع مثل: طرق الحفاظ على البيئة، أزمة المواصلات، الزلزال القادم وطرق النجاة، غير ذلك.
- طرح أسئلة احتمالية مثل: ماذا يحدث لو توقفت حركة المواصلات؟ ماذا يحدث لو حجبت أشعة الشمس عن كوكبنا الأرضي؟ ماذا يحدث لو تحولت الغابات إلى صحراء كبرى؟ غير ذلك ...
- تغيير صور الامتحانات من أسئلة تقيس التذكر (مثل: ما هي - عدد - اذكر - عرف ... وغيرها) إلى أسئلة تحتاج من الطالب إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلم!! مثل: أن يطلب من الطالب أن يكتب عن طرق المحافظة على البيئة، أو أن تطلب من الطالب كتابة أكبر عدد من علاقات التشابه بين شيئين مختلفين تماماً مثل الجبال والسهول.

- عرض قائمة كلمات من المنهاج الدراسي، ويتم تدريب الطلاب على كتابة كل ما يخطر في ذهنهم حول كل كلمة، منها مثلاً في اللغة العربية: - الأمانة - الصدق - الوطن - وغيرها ... (عبد الرزاق، 1994).
- التفكير الجانبي (الأفقي)، هو البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ القرارات، ويمكن تشبيه ذلك بذاك الذي يحفر حفراً كثيرة في مواقع عديدة، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة، وقد تنبع الفكرة الإبداعية هنا! (الحمادي، 1999).
- استخدام طريقة لعب الدور (Role Play)"أي مفهوم" لتكن شخصاً آخر "تعتبر من الطرق الفردية للتدريب على الإبداع، يقوم الطالب من خلال هذه الطريقة بممارسة الدور الذي يتفق ودوافعه، وحاجاته، وميوله الإبداعية، إذ يرى الطالب الآخرين من خلال ملاحظته لذاته، ويتعرف على اتجاهاتهم نحو خصائصه وصفاته. وفي هذه الطريقة يتعلم الطالب طرقاً وأساليب جديدة لممارسة الأعمال، ولتجربة أساليب سلوكية جديدة مما يوسع من آفاق شخصيته، ويسرح في الخيال متجاوزاً لحدود الواقع المحيط به. يتيح هذا الأسلوب للطالب الإبداع التلقائي، ويساعده على فهم ذاته أو ما يسمى بالتعلم عن الذات، بالإضافة إلى تمكين الطالب من أن ينطق بخبراته اللاشعورية التي - أحياناً- لم تظهر ولو مرة واحدة على لسانه (قطامي، 1990).

طريقة العصف الذهني (Brainstorming) وهي الطريقة التي ابتكرها "أوزبورن" عام 1953، ومن بعده بارنز (Parnes) وشاعت بعد ذلك شيوعاً عظيماً. ورغم أنها طريقة للتدريب الجماعي إلا أنها تصلح للتدريب الفردي أيضاً. وتتكون جلسة العصف الذهني العادية من جماعة عددها يتراوح بين 6-12 يجلسون حول مائدة مستديرة وينتجون تلقائياً الأفكار التي ترتبط بحل مشكلة معينة. ويجب أن يتوافر في الجلسة الشروط الأربعة الآتية:

أ- استبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في بداية الجلسة، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعاً للنقد منذ ظهورها يكون عاملاً كافياً للامتناع عن إصدار أفكار أخرى!

ب- تشجيع التداعي الحر الطليق وتقبل جميع الاستجابات.

ج- تأكيد كم الاستجابات، لا كيفها، فالمهم هنا كم الأفكار المطروحة في جلسات العصف الذهني، فالكم يؤدي إلى تنوع الأفكار، وبالتالي إلى جدتها وأصالتها.

د- مشكلات المناقشة تدور حول تحسين ظاهرة معينة أو الربط بين أطراف متعددة.

والهدف من هذه الطريقة هو تحرير المرء من عوامل الكف التي تعوق نشاطه الإبداعي ويتمثل ذلك على وجه الخصوص في تحريره من آثار الحكم الناقص، سواء كان يعمل بمفرده أو في جماعة (الحمادي، 1999).

- تمرير المعلومات الدراسية عن طريق الحوار أو الجولات أو الفنون أو التمثيل أو الدراما.
- استغلال واقع أثر القصة الهادفة المعبرة على نفوس الطلاب، ويمكن رواية قصة قصيرة ومن ثم فتح الحوار لملكة التفكير عند طلابنا للتعبير والإبداع النافع، وهذه قصة قصيرة جداً بعنوان: "الصياد والفيلة" يمكن أن تعتبر من الطرق الحديثة لتطوير وتنمية الإبداع عند طلابنا من خلال فتح حوار متعدد الأبعاد والأهداف، يشمل التعبير عن الأحاسيس والمشاعر والتفكير المنطقي أيضاً!!

في إحدى الغابات الإفريقية، حفر الصياديون حفرة كبيرة، غطوها بالأغصان وأوراق الشجر، وتركوها إلى أن يسقط فيها، حيوان يأخذونه حياً إلى حدائق الحيوان.

وفي الصباح، اقترب قطيع من الأفيال، كانت الأفيال تبحث عن ماء تشرب منه، وفجأة ارتفع صوت أغصان تتحطم وسقط الفيل الذي كان يسير في المقدمة في حفرة الصيادين. وتوقف الأفيال، وقد ملأتها الدهشة والمفاجأة وعندما فهمت حقيقة ما حدث، رفعت خراطيمها، إلى أعلى، وأطلقت صيحات الغضب ... وفجأة اتجه أحد الفيلة إلى شجرة كبيرة، قطع منها غصناً ألقى به في الحفرة ... ثم قطع غصناً آخر ألقاه أيضاً في الحفرة ... وبسرعة اشترك قطيع الأفيال كله في قطع الأغصان وإلقائها في الحفرة.

بدأ قاع الحفرة يرتفع، وقد امتلأ بالأغصان، وبعد قليل كان في استطاعة الفيل الذي يقود القطيع أن يخرج من الحفرة التي امتلأت بالأغصان، وأن ينطلق ثانية في مقدمة القطيع، وقد ارتفعت خراطيم أفراده في الهواء، وهي تطلق هذه المرة صيحات النصر.

ففي الوقت التي تعطي هذه الحكاية معلومات أولية مبسطة عن وجود الغابات والأفيال في افريقيا، وطريقة التعبير عن الغضب والفرح عند الأفيال، وذلك برفع خراطيمها إلى أعلى، وإصدار صيحات من نوع مميز، فإننا نعرف الطالب من خلال سرد القصة، على طرق تطوير الخيال، وأساليب البحث عن مخرج عند المآزق، والتفكير الإبداعي في طرق حل المشاكل أو الارتقاء للأحسن أو التعبير عن العواطف أو طرح حلول بديلة أو لعب دور الفيل وهو في الحفرة، ويمكننا هنا أيضاً أن نضع أسئلة حول القطعة، أو إثارة التفكير عند الطالب كي يتوصل إلى حل أو مخرج ذكي في حال مواجهته المشكلة، وقد يكون تطوير الإبداع هنا، عبر توصل الطالب إلى العبرة من القصة، كما ويمكننا أيضاً أن نبدل عنوان

القصة، أو أن نعمل بطاقات ورسومات تتناسب مع أحداث القصة وغيرها مما قد ينمي التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

ومن الطرق الحديثة والمهمة جداً لاكتشاف الإبداع عند طلابنا، استخدام طريقة الكتابة الإبداعية، هذا وإذا توفرت للطالب الفرصة للإبداع فسوف يبدع!! وعندما يؤمن المعلمون بمبدأ القدرة عند الطالب، أي كل طالب يستطيع، يستطيع أن ينجح، يستطيع أن يبدع، يستطيع أن يفكر، ويرتقي بقدرته التفكيرية والإبداعية، فما علينا إلا أن نؤمن أولاً بقدرة طلابنا، ومن ثم إعطاء الفرصة لهم كي يحققون أنفسهم، وبعدها، فسنرى الأمور بغير ما اعتدنا عليها، بل قد نرى طلاباً مبدعين لم نعهدهم من قبل.

ومن أجل الاستمرار في إخراج باكورة الإبداع عند الطلبة لا بد من:

- التدريب على إنتاج أفكار جديدة.
- إثارة الدافعية للبحث والاكتشاف.
- التنافس في مجال إخراج التفكير الإبداعي.
- زيادة الثقة بالنفس.
- احترام الآراء المختلفة.
- فتح النقاش الفكري، مع توفير الجو المناسب لذلك.
- تشجيع حرية الكلام.
- تقديم الإرشاد للطلاب حول، طرق الاستفادة من المعلومات.
- فتح صفوف خاصة للمبدعين.
- توجيه الأطفال نحو "التربية الإيمانية" في سبيل تعزيز العلاقة مع الخالق المبدع.
- اهتمام مجلات الأطفال بالتفكير من حيث إثارة المسائل والتمارين الذهنية.
- تشجيع وتعزيز الطالب المبدع، أمام جميع طلاب المدرسة.
- تقدير الفكرة الإبداعية، واحترامها من قبل المدرسة والأسرة ومؤسسات الطفولة المحلية.
- عمل برامج "دورات" توجيه وإرشاد المبدعين.
- تعليم الأطفال طرق حل المشاكل.
- تشجيع عادة المطالعة، وتخصيص اسبوع للمطالعة الثقافية.
- الاهتمام بموضوع فهم المقروء.

- ابتكار ألعاب تنمي الذهن والتفكير لدى الطلاب.
- تعزيز علاقة الإنسان بالطبيعة الجميلة، لما لها علاقة بالمشاهدة والمتابعة والبحث والتفكير.
- إعداد البيئة المناسبة في البيت والمدرسة للتعبير عن الأفكار الإبداعية.
- الاهتمام من قبل المربين بالتدريب الفردي للمبدعين.
- تطوير طرق التفكير وحل المشاكل.
- تطوير طرق تنمية الإبداع.
- الاهتمام بموضوع الصحة العامة "العقل السليم في الجسم السليم".
- الاهتمام بإجراء مسابقات الإبداع المحلية في الكتابة الإبداعية، الفن، العلوم.

صفات الشخص المبدع:

يتميز الشخص المبدع بمجموعة من الخصائص والصفات ... ومن أبرزها ما يلي:

- درجة ذكائه أعلى من المتوسط.
- سرعة تقدمه نحو الإجادة في العمل.
- إحساسه المتميز بالبيئة المحيطة به من حوله.
- إحساسه الصادق بالرضا والارتياح النفسي لممارسة عمله.
- قدرته على إعطاء عدد من الحلول البديلة لمشكلة ما.
- قدرته على إقناع الآخرين.
- يعمل بكل ثقة وعزم.
- يتحدى نفسه في تحقيق الأمور الصعبة.
- يفضل أن يتابع المسائل بنفسه، ولا يعتمد على الآخرين إلا قليلاً.
- يعتبر خبرته أسمى صور الحقيقة.
- يعمل أو يلعب بالأشياء غير المحتملة أو غير المتوقعة.
- تعبيره عن الكيفية التي يرى بها العالم من حوله يتصف بالصدق والأمانة.
- رصيده من المعلومات أعلى من رصيد الشخص العادي.
- اهتمامه بتوظيف المعلومات أهم من اهتمامه بالمعلومات ذاتها.
- اهتمامه بالمعاني الواسعة والعلاقات القائمة بين الأشياء أكبر من اهتمام العاديين.

- رغبته الصادقة في الاستفادة من إمكانياته الإدراكية والمعرفية والتعبيرية.
- سماته الشخصية متميزة ومن أبرز هذه الصفات ما يلي:

تقبل التعقيد - ارتفاع مستوى الغموض - انخفاض مستوى القلق - عدم الخوف من الوقوع في الخطأ - تفضيل الاستجابات الجديدة - روح الدعابة والمرح - الانفتاح الذهني - سعة الخيال - الاجتهاد والنظام - الشعور بالتحدي في مواجهة الأمور الصعبة - الميل إلى التعبير عن العدوان والعنف (منى، 1993، قطامي، 1990).

وقد أشار (الخطيب، عامر 2003) إلى مجموعة من الأهداف وسلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وسلوك المعلم المعيق إلى تحقيق تلك الأهداف كما يظهر في الجدول التالي.

جدول يبين الهدف وسلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق الهدف وسلوك المعلم المعيق إلى تحقيق الهدف

	الهدف	سلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق الهدف	سلوك المعلم المعيق إلى تحقيق الهدف
1	تنمية التفكير المتبصر	- يهيء المناخ التربوي السليم في الصف. - يدير ويضبط الصف بالصورة التي تمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة. - يشرك الطلبة في مواقف غير مكتملة البناء. - يقود الطلبة المبدعين إلى وضع يثير التساؤلات أو إلى مشكلة محيرة. - يوجه أسئلة لا يستطيع الطلبة المبدعين الإجابة عنها بمجرد قراءة الدرس. - يتيح للطلبة إقتراح إجابات إضافية أو بديلة. - يتيح للطلبة فرصة وضع فرضيات حول المجهول أو غير المؤكد. - يتقبل أفكار الطلبة واقتراحاتهم الغريبة أو غير المألوفة. - يطلب من الطلبة تعليل إجاباتهم وأفكارهم أو أدائهم. - يتيح للطلبة الوقت الكافي والمواد الضرورية لتطوير أفكارهم.	- عدم التخطيط للدرس. - عدم تحديد أهداف الدرس والإعداد له. - الإفراط في استخدام النقد والاعداد والعقاب. - يطلب من الطلبة مهمات غير منطقية وغير معقولة. - يصرخ في وجوه الطلبة ويربكهم.

	الهدف	سلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق الهدف	سلوك المعلم المعيق إلى تحقيق الهدف
2	تنمية المواهب والقدرات العقلية	- يسأل أسئلة من نوع: كيف يمكنك أن تتنبأ ب؟ - يعمل على إيجاد مناخاً آمناً مبهجاً متسامحاً في الصف. - يعطي إهتماماً لنشاطات الطلبة الثقافية والعلمية والأدبية والفكرية. - يشجع المواهب والقدرات لدى طلبته. - يقدر الإبداع والتخيل لدى طلبته. - يؤكد بأن التميز أمر ممكن ومتوقع.	- لا يشعر طلبته بالأمان. - لا يشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم وقدراتهم. - يفرط في النقد والعقاب. - يكثر من التهكم والذم. - لا يشجع الطلبة على التواصل معه عند الحاجة إليه خارج الصف.
3	تنمية مفهوم الذات	- ينظر إلى الطلبة المبدعين كأنهم أبنائه ولا يفرق بينهم. - يتنقل بحرية بين طلبته. - يبدي اهتماماً بكل طالب ويستمع لرأيه. - يمدح، يبتسم، يضحك، ويظهر مشاعر صدقه. - يعترف بأخطائه علانية. - يستخدم أسلوب المناقشة الجماعية في حل المشكلات الصفية. - يشجع ويرشد الطلبة للتعبير عن أنفسهم بالقول والكتابة. - يلهم طلبته ولا يملي عليهم ما يريد. - يعطي تغذية راجعة لطلبته حول أدائهم لأعمالهم ونشاطاتهم.	- يثير أو يخيف طلبته أو يحرجهم كأسلوب لضبط الصف. - يعاقب طلبته عند الغضب. - يتمسك بمظهر النظام. - يأمر الطلبة بالعمل حسب تعليماته وتوجيهاته دون نقاش. - يتعالى على طلبته ويتجاهلهم.
4	تنمية احترام الآخرين	- يوجه طلبته لمساعدة بعضهم البعض. - يوجه طلبته إلى أهمية مساعدة الآخرين. - يساعد الطلبة في حل مشكلات الآخرين. - يتيح لطلبته فرصة مناقشة الفروق بين الناس. - يطرح على طلبته مشكلات اجتماعية وتحديات للمناقشة مثيرة للجدل. - يستخدم أساليب متنوعة ومتداخلة للكشف عن القيم وبلورتها. - يشجع على التعاون والتبادل الاجتماعي.	- يثير التنافس الحاد بين طلبته. - يمارس أساليب غير عادلة بين طلبته. - يتجاهل القيم ولا يعمل على تنميتها وتجذيرها في نفوس طلبته. - يمارس مهنته في إطار استبدادي.

الهدف		سلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق الهدف	سلوك المعلم المعيق إلى تحقيق الهدف
		- يطلب من طلبته أن يفكروا في ما يمكن أن تكون عليه مشاعر الآخرين في مواقف متنوعة.	
5	تنمية الإحساس بالكفاية واحترام الذات	- يطلب من الطلبة تحديد المعلومات الخاصة بهم. - يتيح الفرصة والوقت لطلبته لاستخدام الوسائل والمعينات التعليمية التعلمية. - يتيح الفرصة لطلبته لعرض نشاطاتهم وأعمالهم والتعبير عن مواهبهم وقدراتهم. - يقدم أساليب وطرق بديلة عندما يظهر الطالب إحباطاً أو قلة اهتمام فيما يقوم به من نشاط. - يحتفظ بسجل منظور للعمل المنجز من قبل طلبته وبالتعاون معهم. - يشجع المشاركة ويعطي قليلاً من التوجيهات والنقد.	- يهمل ملاحقة ما يستحدث في مجاله الأكاديمي ومجال التربية وعلم النفس.
6	تنمية الاحساس بمسؤوليات الطالب عن سلوكه	- يجعل الطلبة يدركون دورهم في المجتمع. - يجعل الطلبة يقومون بإجراء تحليلاتهم لموضوع الدرس. - يجعل طلبته يعملون ويتابعون ما يعنيهم باستقلالية. - يشجع الضبط الذاتي لدى طلبته. - يمتنع عن إصدار أحكام حول سلوك الطالب أو عمله تسيء إليه. - يشجع الطالب على إخضاع أفكاره للإختبار والمراجعة. - يستخدم معايير متنوعة لتقييم أعمال طلبته بالتعاون معه (عملية مشتركة). - يستخدم أسلوب التقييم الذات والبنائي ...	- لا يسمح بالمناقشة. - ينفرد بصنع القرارات والقواعد لطلبته. - يطلب من الطلبة الالتزام بأن يرفعوا أيديهم وينتظروا دورهم ويمكثوا في مقاعدهم.

سلوك المعلم المعيق إلى تحقيق الهدف	سلوك المعلم المؤدي إلى تحقيق الهدف	الهدف
- يفتقر للإحساس بحاجات الطلبة العقلية والعاطفية. - لا يعطي اهتمام للفروق الفردية. - لا يربط المادة العلمية بميول واتجاهات الطلبة.	- يشجع طلبته على ممارسة السلوكات التالية أو إظهارها مع الزملاء الآخرين: - الاهتمام أو القلق - التوضيح أو الاقتراح. - المواساة والطمأنينة. - إصلاح أو معالجة شيء ما. - تقديم المساعدة أو الحماية للآخرين والدفاع عنهم وتحذيرهم من المخاطر. - تقديم المساعدة للآخرين ومساعدتهم في إنجاز مهماتهم.	7 تنمية الإحساس بالإلتزام والإنتماء

(الخطيب، عامر، 2003)

وقد قدم (مصبح والجسمي، 2003) **برنامج تدريبي في تنمية الإبداع** لطالبات الصف العادي في المرحلة الابتدائية في منطقة رأس الخيمة التعليمية.

البرنامج التدريبي:

ويتكون برنامج "الإنجاز" من مجموعة من الخبرات اللفظية والشكلية، يمكن استخدامها بصورة جماعية أو فردية، ويمكن أن تكون موجهة تحت إشراف المعلمة أو أولياء الأمور، تم تصميمها واختيارها بهدف تنمية قدرات الإبداع لدى الطالبات المتدربات. هذه الخبرات هي:

- **الخبرة الأولى:** "عناوين القصص" وتتكون من مجموعة من القصص أو أجزاء منها تتطلب عنواناً وأكثر، على الطالبة كتابة أكبر عدد من العناوين ذات الصلة بموضوع القصة على أن تكون هذه العناوين غير مألوفة. الهدف من التدرب عليها إدرار أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموضوع القصة كي تتوصل الطالبة إلى الطلاقة وتنتقل إلى المرونة في التفكير.
- الخبرة الثانية: "طرح الأسئلة" وتقدم مواقف مختلفة، يطلب من الطالبة طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة حولها، على أن تكون الأسئلة غريبة وغير مألوفة قدر الإمكان. والهدف منها زيادة الطلاقة اللفظية التي توصل إلى المرونة والأصالة في التفكير، وهذه تعتبر تقديماً للطلاقة والمرونة الشكلية التي تقدم في الخبرات اللاحقة. ويفضل تقديم هذه الخبرة بشكل جمعي.

- **الخبرة الثالثة:** "استخدامات الأشياء" وتقدم مشاهد حصلت في السابق أو يمكن أن تحصل في المستقبل، ويطلب من الطالبات ذكر أكبر عدد من الاستخدامات الغريبة وغير المألوفة للأشياء المعطاة بهدف تدريب الدماغ على التخلص من المألوف والاستجابات التقليدية مما يؤدي إلى تقريب التفكير من الأصالة في الإنتاج. وتتطلب هذه الخبرة عدم الحكم على الناتج، وقبول كل ما هو ذو علاقة مباشرة أو غير مباشرة للموقف.
- **الخبرة الرابعة:** "تحديد الأسباب والتنبؤ" والهدف من هذه الخبرة، تقديم إنتاج مركب بناءً على المعلومات المقدمة في القصص المعروضة ضمن هذه الخبرة، وهذا يعتبر تطبيق عملي لما توصل إليه الدماغ من تطور في التخلص من المألوف في الخبرات السابقة. تتطلب هذه الخبرة توجيه العقل نحو أكبر عدد ممكن من أصناف الاستجابات لكل موقف في التخمين والتنبؤ، فالتنويع هنا أساسي. ويمكن أن يمارس هذا النشاط بشكل فردي أو جمعي.
- **الخبرة الخامسة:** "طرح حلول للمشكلات" تقدم مشكلات مقروءة ومصورة يمكن أن تحدث في أي وقت. والمطلوب من الطالبة طرح أكبر عدد ممكن من الحلول الغريبة، على أن تتنوع هذه الحلول في فئاتها، والغرض هنا الاقتراب من الأصالة الفكرية عن طريق التنوع (المرونة) في الإنتاج. وتتطلب هذه الخبرة ضرباً من القراءة السريعة، وفهماً لمعاني المفردات، وربطاً جيداً لمتغيرات الموقف.
- **الخبرة السادسة:** "كتابة نهايات مختلفة للقصص" وتقدم مجموعة من القصص أو الأحداث، ويطلب من الطالبات كتابة أكبر عدد ممكن من النهايات السعيدة أو الحزينة أو المتنوعة لهذه القصص. كما يطلب منهن في جانب آخر من هذه الخبرة كتابة أحداث أو حوار لمجموعة أخرى من القصص المصورة وذلك لتعطي معنى غريباً وغير مألوف. الهدف من هذه الخبرة هو محاولة الوصول إلى المرونة والأصالة في آن واحد مما يعمل على تدريب الدماغ على التفكير المنفتح (التباعدي) الذي هو أحد عوامل التفكير المبدع.

كيف للمعلم أن ينمي إبداع طلبته؟

- أن يقدم عدداً كبيراً من النشاطات التي تشجع التفكير الإبداعي.
- الابتعاد عن النشاطات التي تعتمد على الحفظ غيباً.
- الابتعاد عن النشاطات التي تتطلب الصواب والخطأ، أي التي يصدر المعلم حكمه على الإجابة بأنها خاطئة أو صائبة.

- استخدام التقويم بهدف التشخيص لا بهدف استخدام حكم نهائي.
- إتاحة الفرص أمام الناشئة لاستغلال خبراتهم ومعارفهم بصورة مبدعة.
- تشجيع الطلبة/ الأبناء على التعبير التلقائي.
- إحاطة الطلبة / الأبناء بجو يسوده القبول والجذب.
- أن يقدم المعلم مثيرات غنية وفاعلة.
- أن يطرح ولي الأمر أو المعلم أسئلة مثيرة للجدل.
- الاهتمام بالأصالة.
- تشجيع الطلبة / الأبناء على طرح أفكارهم الجديدة، ومساعدتهم في اختبارها بعيداً عن أية محاولات لتسخيف أية أفكار مطروحة أو التقليل من شأنها.
- تدريب الطلبة / الأبناء بهدف تنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي وامتلاك قدرات الإبداع: الطلاقة والمرونة والأصالة. بالإضافة إلى تدريبهم على آليات توليد أفكار جديدة وإصدار الأحكام وإدراك العلاقات القائمة بين الأشياء، وبناء الفرضيات، والبحث عن البدائل.
- تدريب الطلبة / الأبناء على مهارات بحثية منها: المبادرة الذاتية للاكتشاف، والملاحظة، والتصنيف، وطرح الأسئلة، وتنظيم المعلومات واستخدامها، والاستدلال، وتمثيل الخبرات، والتواصل، والتعميم، والقدرة على التوضيح والعرض.

مبررات تعليم التفكير

مقدمة:

التفكير هو الهبة العظمى التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان وفضله بذلك على سائر الكائنات. والحضارة الإنسانية هي أعظم آثار هذا التفكير. وعندما نقارن بين حياة الإنسان في العصور السحيقة فيما قبل تدوين التاريخ وبين حياة الإنسان الحضري مع تقدم الحياة المعاصرة، نجد الفرق شاسعاً. فالإنسان باني هذه الحضارة بتفكيره المبتكر. أما حياة أنواع الحيوان الأخرى فلا تتطور على مر العصور، وليس ما ينقله الحيوان البالغ إلى الصغار من أفراد نوعه، إلا أفعال نمطية بسيطة متعلمة تلبي حاجات أساسية لحياته، ولا تمثل إضافة تراكمية ابتكارية، كما هو الحال في التراث البشري. وقد وصف الفلاسفة الإنسان بأنه المفكر، ويتم تفكيره بطريقة تلقائية؛ بمعنى أنه يفكر بطبيعته، فهو كما يبصر ويسمع دون تعلم مقصود، فهو أيضاً يدرك ويتذكر ويتخيل ويفكر، وإن كان في إمكانه أن يتحكم بإرادته في تفكيره ويوجهها الوجهة التي يرغبها، والتفكير هو وسيلة الإنسان لتعديل سلوكه بما يتفق وظروف الحياة التي يوجد فيها.

لذلك، تعتبر مهارة التفكير من المهارات التي أصبحت ضرورية لكل فرد يعيش في مجتمع معاصر، حيث أن هذه المهارة ضرورية لتكييف الفرد في مجتمعه، ولتحقيق أهدافه وطموحه. كما أن للفرد الحق على مجتمعه أن ينمي ويطور لديه هذه المهارة حتى يكون فاعلاً في مجتمعه، ويتعمق وجوده، وتتسنى له القدرة على المساهمة في تطويره وازدهاره.

مبررات تعليم التفكير:

(1) التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الكون:

لا شك أن أعمال العقل والتفكر والتدبر فيما خلق الله والتبصر بحقائق الوجود هي من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي، حيث هي وسائل الإنسان من أجل اكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها للوصول للسعادة، كما أنها وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده، وفي استخلاص الدروس والعبر من التاريخ.

وقد دعا القرآن الكريم إلى النظر والتفكر، وحث الناس على ذلك في مواطن عديدة، حيث بلغ عدد الآيات التي تدعو إلى النظر والتبصر، والتدبر، والتفكر، والاعتبار، والتفقه، والتذكر، والعقل بمشتقاته بالصيغة الفعلية (642) آية (معلا، 2000). ومن الأمثلة على الآيات التي تؤكد على أهمية التفكر:

قال تعالى:

- (أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السماوات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى). [سورة الروم، آية رقم 7]
- (قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون). [سورة الأنعام، آية رقم50].
- (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة، إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون). [سورة الروم، آية رقم 12].
- (الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض، ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النار). [سورة آل عمران، آية رقم 191].

(2) مساعدة الطلبة على التعايش داخل وخارج المدرسة:

يواجه الطلبة مواقف مختلفة كالتعامل مع الآخرين والانضمام لمنظمات اجتماعية وغيرها، حيث يكون التفكير الماهر ذا مكانة لتحقيق النجاح وما لم يعلم المعلمين الطلبة ذلك، فإن فرص النجاح في حياة الطلبة الأكاديمية والحياة العادية تصبح محدودة جداً.

(3) تعليم التفكير يعد مهماً لما يمكن أن يؤديه للمعلمين والمدارس،

وربما يكون ذلك صحيحاً في البرامج التي يستخدمها المشرعون والوكالات التربوية، والمنظمات الوطنية، لتقييم التعليم، حيث تساعد على الدقة في التخطيط، وتلافي الأخطاء.

(4) التفكير الماهر لا يتطور بذاته:

كان الاعتقاد السائد قديماً أن التفكير الماهر (المؤثر) يتطور بذاته، أما الآن فالتفكير الماهر والفاعل، ليس ناتجاً قائماً على الصدفة الناجمة عن الخبرة، ولا نتيجة آلية لدراسة من مجال ما. ويوضح الباحث في جامعة هارفارد (ديفيد بيركنز) السبب مؤكداً أن المقدرة على التفكير هي صناعية أكثر من كونها طبيعية، حيث يقول أن التفكير اليومي كالمشي إذ أنه أداء طبيعي نقوم به، لكن التفكير الجيد كالركض لمسافة مئة ياردة، أو تسلق الجبال، فهو أداء تقني يحتاج للمهارة والصنعة (Byer, 1987).

(5) التخمة المعرفية وفقدان القدرة على النقد والتحليل:

تشير الإحصاءات إلى أن المعلومات العامة تتضاعف كل سنتين ونصف، مما يعني وجود تراكم معرفي ضاغط، يفرز ضغوطاً نفسية وعصبية، مما قلل بالمقابل من الإنتاجية والتركيز، كما يلاحظ أن هذه التخمة أقرب للترفيه والاستغلال التجاري منها إلى المعلومات المفيدة.

وقد أدى كل ذلك إلى عدم امتلاك الفرد للوقت اللازم لنقد المعلومات وتحليلها، ووضعها في ميزان التقييم أو معارضتها وقد اجتاحته كطوفان، لم يبق فرصة للتشبث أو البقاء، مما يجعل الحاجة إلى تعليم التفكير ملحة من أجل مساعدتهم على التمييز ما بين الغث والسمين، وترتيب الأولويات (محمد والسيد،2000).

(6) حاجة الجميع للتفكير:

يرى دي بونو De Bono أنه كان هناك بعض الأشخاص يعتمدون على النخبة للقيام بالعمل التفكيري، وما عليهم إلا التنفيذ. لكن في مجتمع معقد، فإن الضغوطات والقرارات السياسية تعتمد بشكل كبير على التفكير الفردي والسبب في ذلك، أن من نعتقدهم نخبة، ليسوا منزهين، فقد ينطلقون أو ينطلق جزء كبير منهم للتفكير بمصلحته، حيث تسود الأنانية (De Bono, 1976).

برامج تعليم مهارات التفكير:

تتنوع برامج تعليم التفكير بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. ومن أبرز هذه الاتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير:-

(1) **برامج العمليات المعرفية:**(Cognitive Operations)

تركز هذه البرامج على العمليات والمهارات المعرفية للتفكير، مثل المقارنة والتصنيف والاستنتاج، نظراً لكونها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات. ومن هذه البرامج التي تمثل هذا الاتجاه "برامج البناء العقلي".

(2) **برامج العمليات فوق المعرفية**(Metacognitive Operations)

تركز هذه البرامج على التفكير كموضوع قائم بذاته، وعلى تعلم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها، ومن أهمها: التخطيط، والمراقبة، والتقييم. وتهدف إلى تشجيع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم، والتعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن أشهر البرامج الممثلة لهذا الاتجاه: "برنامج الفلسفة للأطفال".

(3) **برنامج المعالجة اللغوية والرمزية:**(Language &Symbol Manipulation)

يركز على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير معاً وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية وبرامج الحاسوب. ومن البرامج المركزة على هذا "برامج الحاسوب اللغوية والرياضية".

(4) **برامج التعلم بالاكتشاف** :(Heuristic - Oriented Learning)

تؤكد على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات، مثل: التخطيط، إعادة بناء المشكلة، وتمثيل المشكلة بالرموز أو الصورة، أو الرسم البياني، والبرهان على الحل. ومن البرامج الممثلة لهذا الاتجاه "برنامج كورت "(CORT) لديبونو.

(5) **برامج تعليم التفكير المنهجي**(Formal Thinking)

تتبنى منحى بياجيه Piaget في التطور المعرفي. وتهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة؛ التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي. وتركز على الاستكشاف ومهارات التفكير، والاستدلال، والتعرف على العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية التقليدية. وقد طورت برامج تمثل هذا الاتجاه لطلبة السنة الأولى في جامعة نبراسكا، وبعض كليات المجتمع في ولاية الينوي بالولايات المتحدة.

ومن أشهر برامج تعليم التفكير ومهاراته ما يلي:

Osborn's Ccreative Problem Solving	1- الحل الإبداعي للمشكلات لأسبورن
Taba's thinking Skills	2- مهارات التفكير لتابا
Guilford's Structure of Intellect (SOL)	3- البناء العقلي لجيلفورد
De Bono's Cognitive Research Trust (CoRT)	4- برنامج كورت لديبونو
Affictive-Interactive William's Cognitive Program	5- برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لويليام
Lipman's Philosophy For Children	6- برنامج الفلسفة للأطفال للبمان
Feuerstein's Instructional Enrichment Program.	7- برنامج فيوريستين التعليمي الاغنائي

ولإعطاء صورة موجزة عن طبيعة برامج التفكير، يمكن الإشارة إلى أحد أشهر البرامج المطبقة في كثير من دول العالم وهو "برنامج ديبونو لتعليم التفكير" (جروان، 1999).

برنامج دي بونو لتعليم التفكير:(CoRT) De Bono Thinking Program

كلمة كورت (CORT) هي مختصر لـ (Cognitive Research Trust) أي الثقة بالبحث الإدراكي (De Bono, 1976).

وصف البرنامج:

يتكون الكورت من ست وحدات، وتتكون كل وحدة من عشرة دروس:

الوحدة الأولى: الاتساع::(Breadth)

يتم التأكيد في هذه الوحدة على أهمية التفكير في موقف ما بطرق متعددة، والتي قد يرفضها الفرد عادة.(Nickerson &Smith, 1985)

الوحدة الثانية: التنظيم:(Organization)

الهدف منها الاهتمام ببعض العمليات التفكيرية الأساسية وتنظيمها للاستخدام.

الوحدة الثالثة: التفاعل: (Interaction)

في هذه الوحدة لا يتم التركيز على كسب النقاط أو إثبات أن شخصاً ما مخطئ أو كسب النقاشات، وإنما يكون التركيز والتأكيد على شيء مفيد من الجدال أو المفاوضات.

الوحدة الرابعة: الإبداع (Creativity)

هدف هذه الوحدة هو الوصول إلى فكرة جديدة مؤثرة (فاعلة)، وليس تقديم شيء غريب أو شاذ.

الوحدة الخامسة: المعلومات والمشاعر: (Information &Feelings)

يتم الاهتمام والتأكيد في هذه الوحدة على المعلومات العملية، وذلك باستخلاص المعلومات ثم تقييمها؛ أي الوصول إلى قرار حول المعلومة.

الوحدة السادسة: العمل (Action):

الهدف هنا هو أن يقوم الطلاب بتطبيق تفكيرهم لخبرتهم الخاصة أو أن يسقط خبراته التي هي متساوية وهمياً أو خيالياً مع جميع الطلاب. (De Bono, 1987).

أهداف برنامج الكورت:(CoRT)

1- يوجد في المنهاج ما يجعل الشخص يتعامل مع التفكير بشكل مباشر.

2- أن ينظر التلاميذ للتفكير على أنه مهارة، يمكن تحسينها بالانتباه والتعلم والتدريب.

3- أن ينظر التلاميذ لأنفسهم على أنهم مفكرون.

4- أن يكتسب التلاميذ أدوات تفكير متحركة، تعمل بشكل جيد في جميع المواقف وفي كل نواحي المنهاج.

خصائص برنامج الكورت:

1- بسيط وعملي.

2- لديه تصميم متوازي، وهذا يعني أن كل جزء فيه يمكن استخدامه والاستفادة منه على حدة، حتى لو لم يتم استخدام الأجزاء الأخرى أو نسيانها، بالمقارنة بالبرامج الأخرى ذات التصميم الهرمي التي يتطلب فيها تعليم الهيكل أو البناء بالجملة وتذكره، وإلا فقدت أجزاؤه فائدتها.

3- يمكن للتلاميذ أن يكونوا عاملاً فاعلاً في التفكير عوضاً عن العامل المتفاعل، كما ينمي هذا البرنامج المهارات العملية التي تتطلبها الحياة الواقعية.

4- يمكن استخدامه مع جميع الأعمار (من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة).

5- يستمتع التلاميذ بالدروس، حيث يتضمن البرنامج كثير من الأمثلة الواقعية.

6- يمكن تطبيقه بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية، وهذا هو الاتجاه الذي يتبناه دي بونو.

7- سهولة الحصول عليه، لتوافره في الأسواق.

8- لا يحتاج كل درس من الدروس الستين أكثر من ٥٤ دقيقة.

9- توافر عدد كاف من أدوات التقييم؛ لفحص مستوى التغيير في تفكير الطلبة بعد تطبيق البرنامج.

10- يمكن استخدامه بغض النظر عن مستويات الطلبة أو تصنيفاتهم حسب قدراتهم العقلية (جروان، 1999).

11- يقسم التفكير إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: وفيها يرسم المفكرون خريطة إدراكهم.

المرحلة الثانية: وفيها يستخدمون الخريطة ليجدوا طريقهم بتعقل.

وفي ما يلي عرض للدروس الموجودة في الوحدة الأولى:

- الدرس الأول:

الإيجابيات، السلبيات، عناصر الاهتمام (plus-Minus-Interest PMI) ويتضمن إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية والمثيرة للاهتمام في كل موقف أو فكرة.

- الدرس الثاني:

اعتبر كل العناصر: (Consider all Factors CAF) الهدف من هذا الدرس أن يتعلم التلاميذ بحث كل موقف بالنظر إلى جميع العوامل الكامنة فيه، وليس فقط الظاهر منها.

- الدرس الثالث: القواعد(Rules)

الهدف هو أن يستخدم التلاميذ الأداتين الأوليين في فحص القوانين.

- **الدرس الرابع: المترتبات والعواقب:** (Consequences &Sequel C &S)

الهدف هو إثارة الانتباه للمستقبل، بالنظر للعواقب الفورية وقصيرة المدى وبعيدة المدى.

- **الدرس الخامس: الأهداف:** (Aims, Goals, Objectives AGO)

الهدف هو مساعدة التلاميذ على تصنيف أهدافهم وأهداف الآخرين، كما تلفت الانتباه للفكرة النابعة من الهدف، وتميزها عن ردة الفعل.

- الدرس السادس: التخطيط: (Planning)

الهدف هو تعلم التلاميذ كيفية التخطيط باستخدام الأدوات السابقة (الدروس السابقة).

- **الدرس السابع: ترتيب الأولويات المهمة** (First, Important, Priorities FIP)

الدروس السابقة كانت تشجع التلاميذ على فحص أكبر كم من الأفكار، ولكن هدف هذا الدرس هو تشجيع التلاميذ على وضع الأولوية في اختيار الاحتمالات والبدائل.

- الدرس الثامن:

البدائل والاحتمالات والخيارات: (Alternatives, Possibilities, Choices APC))

الهدف هو تشجيع الطلبة على توليد احتمالات غير تلك المريحة أو السهلة، وذلك بدلاً من اللجوء إلى ردود أفعال انفعالية وعاطفية.

- الدرس التاسع: القرارات:(Decisions)

الهدف هو تطبيق الدروس السابقة.

- الدرس العاشر: وجهة النظر الأخرى (Other Point of View)

الهدف هو تقليل الغموض الذي يكتنف شعور التلاميذ تجاه وجهات نظر الآخرين، بتوجيههم نحو فحص متعمد لتلك النقاط التي تثيرها آراء الآخرين. (De Bone, 1986)

* **برنامج القبعات الستة:** Debonos Thinking Hots

تعتبر القبعات الستة أحد الطرق السريعة والجيدة لتوفير فرص الانتباه والتفكير، حيث تتيح الفرصة للطلبة بأن يجيبوا اجابات مفتوحة، وتطور الإحساس بالقوة والتزود بالأدلة.

بدأ هذا البرنامج عام 1990 ويصلح تعليمه للفئة العمرية من (4 - 9) سنوات يقوم البرنامج على ست قبعات مختلفة الألوان وكل لون له دلالة عند الطالب مرتبط بلون القبعة.

1- القبعة الحمراء: تعبر عن المشاعر والعاطفة وتستبعد المنطق.

2- القبعة الصفراء: تعبر عن التفكير الإيجابي البناء ويكون المفكر متفاعلاً ويقدم اقتراحاته.

3- القبعة السوداء: تعبر عن التفكير السلبي وإظهار الأشياء الخاطئة.

4- القبعة الخضراء: تمثل التفكير الإبداعي، والطالب المفكر يجعل المخرجات والنتائج مثالية، وإبداعية.

5- القبعة البيضاء: تمثل الحقائق والأرقام، ولا يهتم بالتفسيرات ويكون موضوعياً.

6- القبعة الزرقاء: تمثل تنظيم التفكير بشكل عام فهو يقود باقي القبعات ويتحكم فيها وينظمها.

طريقة البرنامج:

يتم استخدام طريقة القبعات الست للتفكير كلعبة، بحيث يقوم الطلاب بوضع القبعة على رؤوسهم مثلاً بلون معيّن، ويتم مناقشة الموضوع حسب ما يمثله هذا اللون، وهذا يفيد في تطوير قدرات الطلبة على استخدام مهارات التفكير بحيث يتم الوصول في النهاية إلى التفكير الموضوعي من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة (Debono, 1998) .

*** برنامج مشروع المغامرة:**

وهو مصمم لغرس الخبرة التعليمية في الصفوف المتوسطة والعليا ويهدف إلى تعليم الطلاب من خلال:

* المواد الأكاديمية والأنشطة الحركية والتعليمية التي تعزز مفهوم الذات، ويعرض المشروع خمسة برامج تدريبية أولية وهي:

1- أكاديمية 2- إرشادية 3- تعليم حركي 4- تصور مهني 5- مشاركة اجتماعية

ويقسم البرنامج إلى قسمين منفصلين:

أ. برنامج تعليمي حركي يتضمن النشاطات الخارجية.

ب. منهاج أكاديمي مصمم لتقديم الخبرة العملية.

هذا البرنامج يجمع بين الخبرات الخارجية والفلسفة في حل مشكلات التعلم والتعليم، وذلك من خلال المجموعات الصغيرة التي تتعلم عن طريق الاندماج في مشكلات المجتمع والبيئة، وكيفية التعامل مع هذه المشكلات بواقعية، ودور المعلم يكون في إتاحة الفرص للطلاب لحل المشكلات، وهذا الأسلوب يحسن في مفهوم الذات عند الأفراد وكذلك الكفاءة والحركة لديهم (Prouty, 1995).

أساليب تعليم مهارات التفكير:

اختلفت الآراء حول تعليم التفكير ضمن المنهاج أو كمادة مستقلة، وقد ظهر اتجاه يؤيد تعليم التفكير كمنهاج مستقل، كما تدرس المواد الأخرى وذلك حتى يدرك الطلاب أهمية الموضوع، وكي يشعروا بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، وكذلك فإن عملية التقويم تكون أدق، وخشية أن يتم تدمير محتوى المنهاج (Presseisen, 1988).

واتجاه آخر يرى أن تعليم التفكير داخل المنهج هو أفضل حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الخروج إلى مناهج غير مألوفة سيقود إلى التخبط؛ لأننا نخرج من الداخل تماماً، مثل السائح الغريب عندما يرتكب زلات اجتماعية؛ لأنه دخل بيئة جديدة، تختلف عن بيئته المعتادة (Champers, 1988).

المراجع

المراجع العربية:

- أبو فراش، حسين، (1994). أثر نموذج الإثراء المدرسي في إنتاجية الطلبة المتميزين في الصف السادس الابتدائي، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- جروان، فتحي، (1998). الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية، دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي، (2002). اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جروان؛ فتحي، (1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية، دار الكتاب الجامعي.
- الحمادي، علي (1999) 30 طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية، ط١، دار ابن حزم، بيروت.
- الخطيب، عامر يوسف، (2003). بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان-الأردن.
- الزبيدي، (1994). تاج العروس، ط١. تحقيق، علي شيري.
- السرور، ناديا، (2003). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشخص، عبد العزيز، السرطاوي، زيدان أحمد، مترجم، (1999) تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية، دار الكتاب الجامعي.
- عبد الرزاق، محمد السيد، (1994). تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفير التربوية (16)، مصر.
- عويس، عفاف أحمد، (2003)، سيكولوجية الإبداع عند الأطفال.
- القرآن الكريم، سورة آل عمران آية رقم 191.
- القرآن الكريم، سورة الأنعام، آية رقم 50.
- القرآن الكريم، سورة الروم. آية رقم 7.
- القرآن الكريم، سورة الروم، آية رقم 21.
- قطامي، يوسف، (1990). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، ط1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.
- كنعان، عاطف، (2003). التربية الإبداعية وتعليم التفكير، برنامج مقترح في اللغة العربية، النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين 19-21 تموز، عمان / الأردن.
- مصبح، عبد الله علي والجسمي، أمينة أحمد، (2003). اثر برنامج تدريبي في تنمية الإبداع على طالبات الصف العادي في المرحلة الابتدائية في منطقة راس الخيمة التعليمية، ورقة مقدمة للمؤتمر

العربي الثالث للموهوبين والمتفوقين، عمان تموز، عمان / الأردن.

- معـلا؛ طارق، (2000). **النظر والتأمل والتفكر. المؤتمر العلمي العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين التربية الإبداعية ... افضل استثمار للمستقبل.** ورقة غير منشورة.
- منى، محمود عبد الحليم، (1993). **التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ**، دار المعرفة الجامعية، دمنهور، الاسكندرية.
- نشواتي، عبد المجيد، (2003). **علم النفس التربوي.** عمان، دار الفرقان

المراجع الانجليزية:

Baska, Joyce, (1999).**Curriculum Policy Intiatives for the Gifted.**

Bloom, (1992). **Bloom's taxonomy Ladder for the cognitive domain source: Growing up gifted:** Developing the potential of children at home and at school, (4th ed), Barbara Clark Macmillan.

Byer, kB, (1987). **Practical Strategies for the Teaching of Thinking** U.S.A.

Champers, H.J, (1998).**Teaching Thinking Throughout the Curriculum Whereelse.** Educational Leadership. Vol. 42. No1. pp. 4 - 5.

Hand Book of Gifted Education, London, Allyn and Bacon. Colangelo. N and Davis, (1991).

De Bono E. (1984). **Critical Thinking is not Enough** Educational leadership Vol. 42. 91) pp. 16 - 17.

De Bono E., (1986). **CoRT .1.** Britain: Britain Mica Management reasources.

De Bono, E., (1987). **CORT. 6.** Britain Mica Management resources.

De Bono, E., (1976). **Teaching Thinking.** European Services, LTD. England

Debono, E., (1998). **DATT workshop.** www.bookshop.co.uk-just. Search on Bono

Gross, M.U.M., (2000). **Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals.** Heller, K.A., Monks, F.J., Stenberg, R.J., & subtonic, R.F. (Eds.) International handbook of giftedness and talent (2nd ed).

Guilford, J.P, (1986). **Higher-order structure-of-intellect abilities.**

Hallahan &auffman, J.J. (2003). Exceptional Learners: Introduction to special education (9th ed). Boston. Allyn &Bacon.

International handbook of giftedness Heller, K.A., Monks, F.J &Sutorik, R. F. (Eds), (2000). and talent (2nd ed). New York: pergamon.

Kirk S.A. Gallagher J.J. & Anastasiow, A.J. (2003). **Educating exceptional children** (10th ed), Boston: Houghton Mifflin company.

Nickerson, S.R., Perkins, NE., And Smith, E., (1985). **The Teaching of Thinking. Lawrence Erlbaum,** Associates U.S.A. Hillsdale, New Jersey.

Presseisen, Z. B., (1988). **Avoiding Battle At Curriculum Cluch Teaching Thinking.** Educational Leadership. Vol. 42. (1) pp. 6 - 7.

Prouty, Dick, (1995). **www.gov./pubs/EPTW/opt w10:htm/.**

Ramos-Rod, V., &Gardner, T., (1997). **Giftedness From a multiple intelligence perspective.** In Colangelo, N., & Davis, G. A. (Eds). Hand book of gifted education, Boston: Ally &Bacon.

Renzulli, J., &Reis, S., (2000).**The school wide enrichment model.** Heller, K.A. Monks, F. J., Strenberg. R. E., &Sutotnik, R. F. (Eds) International handbook of giftedness and telent (2nd ed). New York: Pergamon.

Teaching Gifted children and Adolescents. Columbus, ohio: Bell and Swassing, R., (1985). Howell company.

Torrance, E.P. (1966).**Torrance tests of Creative behavior.**

WileBrenner, Susan, (1992). **Teaching Gifted kids in the regular classroom.**

الفصل السابع

برامج التدخل المبكر

- الكشف المبكر.
- الكشف المسحي لحديثي الولادة.
- كيف يتم إجراء المسح الكشفي.
- التدخل المبكر.
- مبررات التدخل المبكر.
- دور الأسرة في الوقاية المبكرة.
- دور الأسرة في الكشف المبكر عن الإعاقة.
- دور الأسرة في برامج التدخل المبكر.
- أهداف التدخل المبكر.
- الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر.
- فريق التدخل المبكر.
- معوقات العمل من خلال فريق متعدد التخصصات.
- فاعلية برامج التدخل المبكر.
- الإطار النموذجي لبرنامج التدخل المبكر.
- مكونات الإطار النموذجي لبرنامج التدخل المبكر.
- أهم عناصر برامج التدخل المبكر في التربية الخاصة.
- طرق تقديم خدمات التدخل المبكر في التربية الخاصة.
- أفضل الممارسات المطبقة حالياً في التدخل المبكر.

- استراتيجيات التدخل المبكر في حالات الأطفال ذوي الاعاقات المختلفة.
- المناهج في برامج التدخل المبكر.
- تساؤلات حول التدخل المبكر.
- مبادئ تربية الأطفال دون الخامسة.
- نماذج التدخل المبكر.
- مقترحات للعمل مع الأسرة في برامج التدخل المبكر.
- أمثلة على برامج التدخل المبكر.

1- مشروع بورتيج (Portage) للتدخل المبكر.

2- برنامج التدخل المبكر لأطفال متلازمة داون.

3- برنامج Help.

4- برنامج Insite للتدخل المبكر للأطفال المعوقين حسياً (بصرياً، أو سمعياً).

5- برنامج ski-hi للتدخل المبكر.

6- برنامج Vojta للتدخل المبكر للمعوقين حركياً.

- المراجع.

الكشف المبكر

مقدمة:

مما لا شك فيه، أن الكشف المبكر وثيق الصلة بالتدخل المبكر، فلا يمكن أن يكون هناك تدخلاً فعالاً دون أن يكون هناك كشفاً مبكراً، فبالكشف المبكر يتم تحديد الفئات المستهدفة من برامج التدخل المبكر، لكن نسبة حدوث الأخطاء سواء ما يتعلق منها بالفشل في التعرف على بعض الأطفال المعوقين (التطمين الخاطئ) أو بتصنيف بعض الأطفال غير المعوقين على أنهم معوقون (التحذير الخاطئ) تشكك في مصداقية أدوات الكشف المبكر، فالفروق الفردية في معدلات النمو وفي طبيعة التغيرات النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة تفرض قيوداً قد تحول دون التنبؤ الصادق بالنمو المستقبلي، وبالتالي تحديد مدى الحاجة الفعلية إلى التدخل المبكر.

الكشف المسحي لحديثي الولادة:

يعرف الكشف المسحي للحالات الكيميائية الحيوية (البيوكيميائي) أو غيرها من الحالات الوراثية التي ينتج عنها الإعاقة العقلية، وغيرها من الإعاقات أو الموت، ويتم الكشف عن تلك الحالات لدى الأطفال خلال مرحلة الولادة الحديثة المباشرة، ويتم التعرف عليها باستخدام فحوص للدم تأخذ من الكعب ويتم وضعها على ورق مرشح.

يمكن ربط أكثر من 300 اضطراب جيني بالاضطرابات الكيميائية الحيوية المحددة والتي ترجع إلى أخطاء في التمثيل الغذائي (الأيض) أثناء الولادة، كما وأن عدداً من هذه الإضطرابات يؤدي إلى الإعاقة العقلية، إن الإجراءات أو التدخل المحدد يمكن لها أن تمنع التلف الدماغي لدى واحد من كل ثلاثة من حالات الاضطرابات الجينية المعروفة، وعلى أي حال فإنه وبسبب أن كثير من الاضطرابات نادرة جداً وأيضاً الكشف المسحي لجميع حديثي الولادة مكلف كثيراً، إلا أن الكشف المسحي يجري حالياً بصفة معدلة إلى حالات قليلة من الاضطرابات.

الحالات التي يجرى لها المسح في الولايات المتحدة:

تخضع جميع الولايات المتحدة إلى كشف مسحي لإضطرابات فنيل كيتون Phenylketonuria واضطراب الغدة الدرقية الخلقي Hypothyroidism و43 ولاية جرى فيها الكشف المسحي عن جلاكتوسيميا Galactosemia بينما أقل من النصف جرى الكشف المسحي فيها عن أمراض الجهاز البولي والتي لها علاقة بنقص Biotinidase في الدم. بالإضافة إلى أن 42 ولاية جرى فيها الكشف المسحي للكشف عن أمراض الدم الوراثية

مثل Sickle cell Decease وأيضاً الكشف عن حالات أخرى نادرة وقليلة من الاضطرابات المختلفة.

أظهرت النتائج أنه تم التعرف على 6 صفات من أكثر الاضطرابات المعروفة التي قد تؤدي إلى الإعاقة العقلية في مختلف الولايات التي جرى فيها البحث عامة.

Phenylketonuria (PKU) هي حالة وراثية تصيب 1 من بين 12000 مولود حديث الولادة (The one 1992) وهي تمنع المولود من القيام بعملية الأيض الغذائي أو استخدام الفنيل الانين (Phenylalanine) بصورة طبيعية. الفنيل الانين هو أحد الأحماض الأمينية الأساسية الموجودة في جميع الأطعمة البروتينية وإذا لم يتم الكشف المحدد وتقديم العلاج المبكر مباشرة بعد الولادة فإن فينولانين سوف يبنى ويتكون في الدم وخلايا الجسم وبالتالي يشكل سموماً تنقل إلى خلايا الدماغ بالعادة تؤدي إلى إعاقة عقلية.

بدأ استخدام عملية الكشف المسحي الدوري للدم في الستينيات، هذا ويتم إجراء الكشف المسحي لجميع الاطفال حديثي الولادة في جميع الولايات لقياس مستوى فينولانين وبذلك تمنع الإصابة أو التعرض للإعاقة العقلية نتيجة PKU بصفة نهائية.

يتطلب أسلوب العلاج حجب الأطعمة الطبيعية الغنية بالبروتين وإزالة الفنيل الانين من الغذاء خلال الأسابيع الأولى من الحياة والمحافظة على مستوى غذائي مقيد خالي من البروتين خلال مرحلة المراهقة، وأحياناً مدى الحياة. هؤلاء الأطفال الذين تمت معالجتهم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي وفي بعض الأحيان يعانون بعض صعوبات التعلم.

مع فعالية علاج (PKU) إلا أنه تظهر مشكلة الإصابة (PKU) الحملي (خلال فترة الحمل). يمكن أن تحدث المخاطر عندما تحمل المرأة المصابة ب PKU بعد أن توقف برنامج غذائها الخالي من البروتين، أن التوقف عن البرنامج الغذائي الخالي من فينولانين خلال مرحلة الطفولة أو البالغين أمر شائع الممارسة إلا أنه خلال فترة الحمل فإن ذلك قد يؤدي إلى الإصابة بالإعاقة العقلية.

لقد أدرك المجتمع الطبي أنه إذا لم تخضع الأم لحمية خاصة بـ PKU فإن الجنين سوف يكون عرضة للإصابة بالتسمم من زيادة نسبة الفنيل الأنين التي تؤدي إلى إعاقة عقلية شديدة أو الموت. وذكرت الأبحاث اقتراحات حول التقليل من خطر الإصابة إذا قامت النساء المصابات بـ (PKU) بالإلتزام بحمية خاصة لمدة زمنية معقولة قبل الحمل مع الاستمرار بقياس نسبة الفنيل الانين لديهن خلال فترة الحمل، (Koch &de la Cruz, 1991).

اضطراب الغدة الدرقية الخلقي Congenital Hypothyroidism يتسبب هذا الاضطراب عن نقص هرمون الغدة الدرقية بشكل غير منتظم (thyroxine) يقارب عدد الأطفال حديثي الولادة الذين لديهم اضطراب الغدة الدرقية واحد إلى أربعة آلاف (Levy, 1990) وأنه إذا تركت من غير علاج فإن نمو الطفل سوف يتوقف وستحدث الإعاقة العقلية نتيجة للنقص في إستشارة الدماغ بهرمون Thyroxin

أصبحت جميع الولايات تستخدم المسح لحالة اضطراب الغدة الدرقية باستخدام نفس ورق المرشح لنقاط الدم كما هو الحال في الكشف عن حالة PKU، ويمكن معالجة الحالة من خلال المبادرة في معالجة استبدال هرمون الغدة الدرقية بأسرع وقت ممكن بعد الولادة.

تشير الدراسات التتبعية للأطفال الذين تمت معالجتهم بأن الهرمون يعمل بشكل فعال، وأن كلفة المعالجة لها أثارها الجيدة في منح الوقاية من الإعاقة العقلية، كما وأن الأطفال قد يظهرون صعوبات تعلمية ومشكلات سلوكية (Rovet, Erlich &sorbara 1989).

الجلاكتوسيميا: هي اضطراب في التمثيل الغذائي للجلاكتوز لدى الأطفال حديثي الولادة وتؤثر على ما يقارب 50.000/1 رضيع (Thoene, 1992) والجلاكتوز هو السكر الرئيسي الموجود في الحليب، وأنه من الطبيعي أن يتم تحويله إلى جلوكوز وهو سكر آخر بسيط ولكن في حالة الجلاكتوسيميا، الأنزيم المطلوب لعملية التحويل مفقود وبالتالي يتجمع الجلاكتوز في الخلايا والأعضاء مما يؤدي إلى خلل في هذه الأعضاء والخلايا، وهذا الخلل يمكن أن يؤدي إلى اليرقان، إعاقة عقلية شديدة، نقص بالنمو والتطور، التهاب شامل وعام وأيضاً الموت، وتعالج جلاكتوسيميا بالأغذية الخالية من الحليب ومنتجاته ويعالج الأطفال بتقديم غذاء خاص في العادة يظهر صحة عامة ونمو جيد مقبول نوعاً ما (Thoene, 1992).

مرض: Maple Syrup Urine Disease

هذا النوع من الأمراض الوراثية النادرة تظهر لدى كل 200.000 حالة ولادة وتتصف بوجود رائحة Maple syrup في البول، تظهر الأعراض بعد عدة أيام من الولادة والتي تتضمن نقص التغذية، الوهن العام والإعياء وفقدان الوعي، ويحدث الموت عادة خلال ثلاث أشهر من الولادة، وإذا نجا الطفل وعاش مدة أكبر لعدة أشهر أخرى تكون الإعاقة العقلية أكيدة الحصول (Thoene, 1992).

ينتج مرض Maple Syrup urine عن خلل في عملية التمثيل الغذائي لثلاثة من

الأحماض الأمينية وتعالج عادة بوصفة لرضعة خاصة معقدة يجب أن تقدم للرضيع مباشرة بعد التشخيص المبكر.

ويتم التشخيص بنفس عينة الدم المستعملة للمسح والكشف عن (PKU) وجلاكتوسيميا، العلاج المركز والعناية التتبعية للمحافظة على تغذية خاصة يمكن أن تساعد العديد من الطفال للتمتع بمستوى عادي من الذكاء.

هوموسيستينيوريا:(Homocystinuria)

يحدث هذا الاضطراب في التمثيل الغذائي نتيجة لنقص إنزيم سيستوثينين (Cys-tathionine) ويقدر نسبة حدوثه200.000:1 حالة ولادة (Levy, 1992) و Cys-tathionineيحتاجه الدماغ من أجل النمو والتطور الطبيعي وبعض أعراض(Homo-cystinuria) تتضمن عدسة العين الرخوة والإعاقة العقلية وخلل في الجهاز العظمي والعضلي بالإضافة إلى خلل في عملية تجلط الدم. يتم حالياً في إحدى وعشرون ولاية إجراء فحص كشفي لـ Homocystinuria وتعالج الحالات بأغذية خاصة خالية من (Methionine) ميثونين ومدعمة. ب- سيستين Cystine المعالجة الغذائية المبكرة حيث يمكن أن تمنع الإعاقة العقلية، الخلل في الجهاز العظمي والعضلي، أما إزاحة عدسة العين من مكانها أو رخاوة العدسة فإنه يحدث للعديد من المرضى بالرغم من التغذية الجيدة المتخصصة (Levy, 1990) وهنالك عدة طرق للعلاج ولكن في طور الدراسة.

حالة نقص Biotinidase بيوثينداز، هذا الإضطراب ينتج عن نقص(Biotin) بيوتين وهو أحد عناصر فيتامين Bالمعقد، وتقدر نسبة حدوثه 70.000:1 ولادة حية (Bau-meister et.al, 1993) تتضمن الأعراض ظهور حبوب حمراء غير طبيعية على الجلد، وهن بالعضل وعدم سيطرة على حركة العضلات، نوبات، خلل في جهاز المناعة، فقدان السمع وإعاقة عقلية.

الأعراض عادة لا تلاحظ عند الولادة ولكن تتطور خلال الأشهر الثلاث الأولى من العمر، والمعالجة لمثل هذه الحالات بسيطة وغير مكلفة، مباشرة بعد تشخيص الاضطراب، يزود الرضيع بجرعات من علاج بيوتين عن طريق الفم، يؤدي على اختفاء الأعراض وإذا ترك الطفل دون تشخيص ومعالجة يمكن أن يؤدي إلى فقدان الوعي أو الموت وتشخيصه يتم عن طريق فحص البول (Thoene, 1992).

كيف يتم إجراء المسح الكشفي؟

لإجراء الكشف المسحي للدم، تؤخذ عينة من دم طفل حديث الولادة من كعبه وتوضع على شريحة ورق مرشح. يوضع الدم على شريحة الورق المرشح وترسل إلى المختبر حيث تجرى عدة أنواع من الفحوصات. هذه الطريقة من جمع العينات ونقلها إلى المختبر أول طريقة شائعة لإجراء فحص PKU والتي طورت على يد الدكتور Robert Guthrie واعتماداً على نجاح الكشف المسحي لـ PKU وتلقائية الإجراء، طورت فحوصات لإضطرابات أخرى يمكن أن تؤدي بنفس عينات الورق المرشح المقدمة لـ .PKU

بعض اضطرابات التمثيل الغذائي لا يمكن تحديدها واكتشافها عن طريق الكشف المسحي للدم ولكن يكون اكتشافها عن طريق فحص البول في برامج مسحية محددة.

تؤخذ عينات البول من الطفل الرضيع في الاسبوع الثالث، الرابع، يقوم الآباء بأخذ العينة عن طريق ضغط الورق المرشح في حفاظ الطفل المبلل، عبوة عينة الفحص في العادة ترسل إلى البيت مع الأهل عندما يغادر الطفل المستشفى. وترسل العينة عن طريق البريد إلى المختبر للفحص من أجل السيطرة على فعالية الكشف المسحي لأطفال حديثي الولادة في الولايات الصغيرة، ومراكز المنطقة، فقد طورت وزودت بالمعدات الكافية، وفني مختبر حيث يجري الفحص على عينات الدم في جميع الولايات في تلك المنطقة. أما في معظم الولايات الأخرى فإن هناك مختبر مركزي واحد.

هذا المبدأ من وجود مختبر مركزي للفحص يؤدي أيضاً إلى دعم المصداقية لإجراء الفحص وبصفة محددة مهمة لإجراء الكشف المسحي لاضطرابات الغدة الدرقية. أكثر التقنيات المعقدة للكشف المسحي لاضطرابات الغدة الدرقية يتطلب خبراء وإجراء معقد أكثر من فحص PKUتقريباً الأكثر بساطة (levy, 1990).

التدخل المبكر

تعريف التدخل المبكر:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح التدخل المبكر (Early Intervention)، ويمكن تعريفه أنه: عبارة عن مجموعة شاملة من الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية تقدم للأطفال دون سن السادسة الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين لديهم قابلية للتأخر أو الإعاقة (Hardman, Drew &Egan, 1996).

كما أنه العمل على التعرف مبكراً على التأخر والاضطرابات والإعاقات الموجودة عند الطفل ما أمكن، ومن ثم تقديم البرامج التربوية الفاعلة له، والخدمات المناسبة لحالته، للعمل على زيادة كفاءته، وقدرته، ومهاراته، والتقليل ما أمكن من نتائج الاضطرابات

والإعاقة، إضافة للخدمات المقدمة لأسرته لزيادة كفاءتها وقدرتها ما أمكن.

(Hallahan &Kuffman, 1994)

من خلال ما سبق هناك إجماع على أن هذه البرامج والخدمات المتنوعة تعنى بالأطفال في مرحلة عمرية دون السادسة، تتباين فيها قدراتهم وحاجاتهم (فئات غير متجانسة- قدرات عمرية متباينة) وعليها فإن الخدمات والبرامج سواء للطفل أو للأسرة متنوعة تبعاً لذلك.

مبررات التدخل المبكر:

انطلاقاً من المفهوم والفلسفة فإن التدخل المبكر له ما يبرره وبشكل فعلي وفيما يلي أهم مبررات التدخل المبكر والتي أشار إليها (Fewell, 1982) وغيرهم:

1- تعتبر السنوات الأولى في حياة الأطفال المعاقين أو المتأخرين الذين لا يقدم لهم فيها خدمات وبرامج تدخل مبكر سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائي.

* منذ الميلاد تبدأ مرحلة جديدة في تطور الدماغ، تتمثل في إنشاء الشبكات والوصلات والناقلات العصبية، وتظهر محاور الخلايا الناقلة للإشارات(Anox) والشجيرات (Dendrite) التي تتسلم الإشارات، ولذلك فإن الاستشارة وتكرار التجارب وتنوعها أهم عاملين في عملية تطور الوصلات العصبية وتزايد عدد الشبكات، وأن وظائف الدماغ تتطور نتيجة استجابتها للمدخلات البيئية.

2- النمو ليس نتاج البنية الوراثية فقط بل أن البيئة تلعب دوراً حاسماً في جوانب النمو.

- تعرض الطفل في فترات النمو الحرجة لخبرات سلبية أو مثيرات بيئية فقيرة كماً ونوعاً، تؤثر بقوة على تطور وظائف الدماغ ومنها اللغة. ودماغ الطفل في الشهور الستة الأولى يبدأ بتعلم حركات الشفاه الملائمة للأصوات التي يسمعها، وفي العام الثاني ينظم الدماغ الوصلات الخاصة باللغة ليصبح قادراً بعدها (35 شهر) في تكوين رموز عقلية للأشياء والأحداث والناس. ففرصة تعلم التركيب اللغوي تظل مفتوحة في هذه المرحلة وتغلق في عمر 5 أو 6 سنوات وتبقى بعد ذلك فرصة تطور اللغة، وإضافة كلمات أخرى وتعلم النحو المتطور. (الريماوي، 2004).

3- التعلم الإنساني أسهل وأسرع في السنوات المبكرة من العمر عنه في المراحل اللاحقة.

4- التأخر النمائي قبل سن الخامسة مؤشر خطر ويقدم نذر مبكرة باحتمالية معاناة الطفل من مشكلات أو اضطرابات في الأعمار اللاحقة.

5- الوالدين معلمين لأطفالهم وهم في أمس الحاجة إلى الإعداد والتدريب للتعامل مع أطفالهم في هذه المرحلة.

6- معظم مراحل النمو الحرجة والتي تكون فيها القابلية للتعلم والنمو في ذروتها تحدث في السنوات الأولى من العمر وكذلك مظاهر النمو متداخلة في التأثر والتأثير.

7- التدخل المبكر جدواه مثمرة ومتعددة على جميع الجوانب (الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية ...) (القارسي، 2003).

دور الأسرة في الوقاية المبكرة:

- دور الأسرة في الوقاية المبكرة من الإعاقة:

تتطلب الوقاية من الإعاقة معرفة الأسباب الفعلية للإعاقة، لأن معرفة الأسباب يساعد في تحديد فئات المجتمع الأكثر عرضة للخطر، مما يسهل عملية توجيه الخدمات الوقائية.

مثال ذلك: الإعاقة الناجمة عن عوامل وراثية تقود للتنبؤ باحتمالات تكرار حدوث الإعاقة في الأسرة، هنا يصبح الإرشاد الجيني واضحاً.

ونظراً لأهمية دور الأسرة في الوقاية المبكرة من الإعاقة، أصبح هناك تركيز على التشريعات المتعلقة بالإعاقة (على المستوى الوقائي - العلاجي - الحقوق والواجبات - التأهيلي الإنساني والأخلاقي ...) خاصة في الدول المتقدمة. والسؤال ما هو دور الأسرة في الوقاية المبكرة من الإعاقة باختلاف مستوياتها؟

1- دور الأسرة في الوقاية الأولية (المستوى الأول):

هدف الوقاية: الحيلولة دون حدوث الاعتلال أو الضعف بهدف خفض الإصابة في المجتمع.

دور الأسرة:

1- إجراء الفحوصات الطبية اللازمة والاسترشاد الديني (الشبكة الجينية).

2- الكشف الدوري في فترة الحمل وعمل الفحوصات التي تكفل سلامة الأم والجنين قدر الإمكان والتأكد من خلو الأم من الأمراض المسببة للإعاقة.

3- الإهتمام بالجانب الصحي والنفسي للأم قدر الإمكان.

4- الابتعاد عن جميع عوامل الخطر البيئية (سوء التغذية - الأشعة السينية - الأدوية والعقاقير ...).

2- دور الأسرة في الوقاية على المستوى الثاني:

هدف الوقاية: منع تطور وتفاقم الضعف إلى عجز بهدف خفض أعداد العاجزين في المجتمع.

دور الأسرة:

1- الكشف المبكر والحرص على تخطي أزماتها بهدف تقديم العلاج الفوري المناسب لحالة الطفل (طبي - جراحي - غذائي ...).

2- الاستفادة من برامج التوجيه والتدريب والإرشاد ليصبحوا مشاركين فاعلين في تنمية وتطوير وتدريب وتعليم وتعديل سلوك طفلهم.

3- إحالة الطفل إلى المكان المناسب، والعمل على توفير برامج التدخل المبكر المناسبة لحالة الطفل وبأسرع وأكثف قدر ممكن.

3- **دور الأسرة في الوقاية المستوى الثالث:**

هدف الوقاية: التغلب على العجز والحيلولة دون تطوره إلى إعاقة متطورة تراكمية.

دور الأسرة:

1- إلحاق الطفل بمراكز ومؤسسات متخصصة للاستفادة من البرامج التربوية والنفسية والصحية العلاجية لمساعدته على استعادة واستغلال ما يمكنه من قدرات جسمية وعقلية.

2- المتابعة الطبية الدورية لمنع حدوث المضاعفات أو التخفيف منها قدر الإمكان.

3- تقديم الخدمات التأهيلية والمساندة للطفل)(علاج طبيعي - علاج نطق - علاج وظيفي - علاج ترويحي ...).

4- الاستفادة من برامج التوجيه والإرشاد والتدريب قدر الإمكان لمساعدة أنفسهم على التأقلم والتكيف مع الطفل وإعاقته والأزمات التي يمرون بها أو يمر بها الطفل.

5- بذل الجهد للتعرف على النظام التربوي للطفل وحقوقه وواجباته والخدمات المساندة، والتواصل وتقبل الدعم والمشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات (Elizabeth, 2002).

دور الأسرة في الكشف المبكر عن الإعاقة:

يكمن دور الأسرة في استعدادها وقدراتها في التعرف على الأطفال الذين يظهرون أنماط نمائية غير طبيعية ومن ثم العمل على إحالتهم إلى التشخيص المناسب بهدف تزويدهم بالخدمات العلاجية الصحية الغذائية النفسية - التربوية في أسرع وقت ممكن. وهنا يظهر دور الإعداد الوالدي (قبل الزواج - أثناء الحمل) في التعرف على مظاهر النمو غير الطبيعية وإنحرافاته رغم أنه ليس كل إنحراف يعني بالضرورة حالة

إعاقة. فالإعاقة لها انحرافات ملحوظة ومظاهر شكلية ونمائية وجسمية تحدد وفق أساليب علمية ومعايير مقننة. ويزداد العبء في الكشف المبكر عن ذلك إذا كانت الإعاقة غير ظاهرية أو بسيطة. ويكمن دور الوالدين في:

1- الإطلاع والتعرف على الخصائص النمائية الطبيعية في المجالات المختلفة (الحركية - الجسمية - العقلية / المعرفية - اللغوية - الانفعالية - الاجتماعية) ويلعب الطبيب المعالج للأم خلال فترة الحمل دوراً كبيراً في توجيهها إلى مصادر المعلومات، والأدلة النمائية وكذلك الإعلام ومراكز الأمومة والطفولة، وخدمة المجتمع المحلي.

2- إسراع الوالدين إلى الجهات المختصة عند ملاحظة أي إضطرابات أو اعتلالات أو انحرافات نمائية مهما كان نوعها بهدف الكشف وإجراء الفحوصات وتطبيق الاختبارات التشخيصية اللازمة للتأكد من الحالة وتحديد طبيعتها.

3- المتابعة الدورية لصحة الطفل وقدرته الحسية والعقلية والحركية واللغوية ويعتبر أيضاً أسلوب وقائي هام في المراحل الأولى (الخطيب، الحديدي، 2004).

دور الأسرة في برامج التدخل المبكر:

يعتمد تقديم الخدمات الفعالة في التدخل المبكر على تطور علاقات عمل إيجابية مع الأسر. وقد بين الباحثون والممارسون أن هذه العلاقة الإيجابية تعتبر ضرورية من أجل تحقيق نتائج فعالة لكل من الطفل والأسرة معاً. وقد عبر شلمان (Shulman) في نموذجه عن ذلك، وقدم برهاناً أنها شرطاً مسبقاً للمساعدة الفعالة (بيكمان، 2001). ويظهر تأثير دور الأسرة في البرامج الخاصة بالتدخل المبكر فيما يلي:

1- لا يؤخذ في الاعتبار أي برنامج تدخلي للطفل المعوق إلا مع وجود تأثير فعال من قبل الوالدين في المشاركة في النمو والارتقاء بقدراته، واستعداداته، وشخصيته، وجميع جوانب النمو المتداخلة، فتدخلهم بفاعلية أمراً هاماً وحيوياً. إن المرونة والتفرد اللذين يتصف بهما تدخل الآباء هما أمران بالغا الأهمية، نظراً لإختلاف آباء الأطفال المعوقين في مدى تفهمهم وقبولهم واستعدادهم للتدخل في البرامج العلاجية والخدمات.

2- قد يكون لاشتراك الآباء وتدخلهم تأثير إيجابي أيضاً في تعاملهم مع أطفالهم العاديين.

3- هناك عدة مستويات للمشاركة من قبل الآباء، وعلى أساسها يطور الممارسين ومقدمي الرعاية برامجهم، بما يمكن الآباء من الانتقال من مستوى إلى آخر، أكثر تقدماً من التدخل.

ويؤكد برومويك (Bromwich, 1981) أن دور المشاركة والتعاون الفاعل للآباء في برامج التدخل المبكر يعود بفوائد على الأطفال لثلاثة أسباب رئيسية:

1- العلاقة التبادلية بين الآباء والأبناء والتي تتأثر بتفرد الأنماط الشخصية، والتفاعلية، فبمساعدة الآباء على تعديل أساليبهم في التنشأة والرعاية، يصبح الممارسين، والاختصاصين، قادرين على تطوير وتعديل استجابات الطفل، بشكل غير مباشر.

2- العلاقة التشاركية الإيجابية بين الآباء والاختصاصين تساعد الاختصاصين في زيادة وتطوير تفهمهم لحاجات أبنائهم المعوقين وزيادة تقبلهم، وهذا يعود بفوائد على جميع الأطراف.

3- العلاقة الإيجابية بين الآباء والاختصاصين تساعد أكثر من تعلم الآباء الطرق والاستراتيجيات الأكثر ملائمة، في تلبية حاجات أبنائهم خاصة، فيما يتعلق بأنماط التنشأة الوالدية الفعالة، مما يحسن أدائهم، ويسهل تعديل سلوكاتهم، ومنها تصبح الفوائد المحتملة لمشاركة الوالدين في برامج التدخل المبكر متعددة الأبعاد فبالنسبة للطفل:

تزود فرص نموه وتعلمه - تحسن إمكانيات تعديل سلوكه - تزود فرص تعميم الاستجابة، وبذلك تصبح الخدمات المقدمة للطفل أكثر شمولية وعمقاً وقدرة في الارتقاء والنمو بالنسبة له. (الفارسي، 2003).

أما بالنسبة لدور الأسرة في برامج التدخل المبكر فإنه يشمل ما يلي:

1- المشاركة في تحديد البدائل التربوية المبكرة المناسبة للطفل.

2- المشاركة في تحديد الأهداف وتصميم الخطط التربوية والبرامج واتخاذ القرارات والتقييم.

3- مساعدة الاختصاصين ومقدمي الرعاية في العلاج الوظيفي والتركيز على المهارات الحياتية اليومية بشكل تناوبي منظم وتكملة دورهم في المنزل بعد تدريبهم.

4- مساعدة الاختصاصين في التدريس والتدريب وتعديل السلوكات في المنزل.

5- مساعدة الاختصاصين في الأنشطة اللامنهجية بصفة دورية.

6- حضور الاجتماعات والدورات التدريبية بصفة دورية.

7- بذل أقصى جهد في الإطلاع على مصادر المعلومات وآخر التطورات فيما يتعلق بطبيعة إعاقة طفلهم والتقنيات المساعدة والأبحاث والمنشورات العلمية..

8- مساعدة المدرسة والاختصاصين في التقويم كتغذية راجعة بهدف التطوير والتعديل.

9- الحصول على الدعم الاجتماعي والانفعالي والعون الاقتصادي مع الاختصاصيين والجهات المتخصصة (يحيى، 2003).

أهداف التدخل المبكر:

من أهم أهداف التدخل المبكر:

1- التقليل من الآثار السلبية لحالات الإعاقة على نمو الطفل، والمنع قدر الإمكان من حالات تدهور الحالة.

2- مساعدة الطفل بقدر الإمكان على التكيف مع البيئة.

3- التقليل من فرص الفشل عند الالتحاق بالمدرسة أو المراكز الخاصة.

4- إحداث تغيرات جوهرية في شتى المجالات الجسمية، والإدراكية، واللغة، والكلام، وتوفير علاج مهني وطبي وطبيعي.

5- التقليل من التبعية للأسرة.

6- التقليل من احتياجات خدمات التعليم الخاص في سن المدرسة.

7- التقليل من جهد العائلة من خلال تدريبها وإرشادها إلى الطريق الصحيح.

8- تجنيب المجتمع الرعاية الصحية المكثفة وتكاليف التعليم.

9- التقليل من المشاكل السلوكية والسيطرة عليها.

10- إعطاء المعوقين وكل من يحتاج إلى التدخل المبكر حقه في المجتمع كأي فرد عادي (Hardman, Drew, &Egan, 1996).

الفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر:

تستهدف خدمات برامج التدخل المبكر الحالات التالية:

1- **الأطفال المتأخرون نمائياً:** Developmentally Delayed Chidlren

وهم الأطفال الذين لديهم تأخر في النمو في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

أ- المجال المعرفي ب- المجال الحركي ج- المجال الاجتماعي - الانفعالي

هـ- مجال العناية بالذات.

ويكون هذا التأخر بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات المذكورة أعلاه، أو بنسبة مقدارها ٥٢٪ مقاسة بالقوائم النمائية التي تستخدم الدرجات من

هذا النوع، أو بملاحظة مظاهر نمائية غير عادية أو أنماط سلوكية شاذة.

2- الأطفال الذين يعانون من حالات إعاقة جسمية أو عقلية

Children with Established Disabilities

وهم الأطفال الذين يعانون من:

أ- اضطرابات جينية
ب- اضطرابات في عملية الأيض
ج- اضطرابات عصبية
د- أمراض معدية
هـ- تشوهات خلقية
و- اضطرابات حسية
ز- الارتباط الزائد بالأم
ح- حالات التسمم

3- الأطفال الذين هم في حالة خطر :At-Risk Children

وهم الأطفال الذين تعرضوا لما لا يقل عن ثلاثة عوامل خطر بيئية أو بيولوجية، مثل:

أ- عمر الأم عند الولادة
ب- تدني مستوى الدخل
ج- عدم استقرار الوضع الأسري
د- وجود إعاقة لدى الوالدين
هـ- استخدام العقاقير الخطرة
و- الخداج
ز- الاختناق
ح- النزيف الدماغي

فريق التدخل المبكر:

إن أهم عناصر نجاح برامج التدخل المبكر هو العمل الفريقي حيث يشمل فريق التدخل المبكر:

1- اختصاصي النسائية والتوليد
2- اختصاصي طب الأطفال
3- الممرضات
4- طبيب العيون
5- اختصاصي القياس السمعي
6- اختصاصي علم النفس
7- الاختصاصي الاجتماعي
8- اختصاصي العلاج الطبيعي
9- اختصاصي اضطرابات الكلام واللغة
10- اختصاصي العلاج الوظيفي
11- معلمات ومعلمو التربية العادية
12- معلمات ومعلموا التربية الخاص
13- المرشدين
14- أولياء الأمور

معوقات العمل من خلال فريق متعدد التخصصات

1- النقص الواضح في الكوادر المؤهلة والمدربة.

2- ندرة الأدوات اللازمة للكشف والتشخيص والتقويم المناسبة.

3- عدم التنسيق والمتابعة للجهود المبذولة.

4- المشاركة المحدودة للأسر في دعم وتأهيل أفرادها المعوقين.

5- زيادة المتطلبات المادية لبرامج التأهيل والتدريب.

6- عدم التنسيق والتكامل بين الجهود الشعبية والحكومية لتحقيق أقصى كفاءة ممكنة.

7- قلة عدد المراكز المتخصصة.

8- محدودية المناهج والمواد اللازمة للتدريب والتأهيل. (القريطي، 2001)

فاعلية برامج التدخل المبكر:

ذكرت السويدي (1997) بعض نتائج الدراسات التي أجريت للتحقق من فاعلية التدخل المبكر على النحو التالي:

1- معظم الأطفال الذين يلتحقون ببرامج التدخل المبكر يحققون تطوراً نمائياً، ويظهرون تغيرات سلوكية طويلة المدى نسبياً.

2- برامج التدخل المبكر التي تعتمد المناهج السلوكية والمعرفية هي البرامج الأكثر فاعلية.

3- معظم الأدلة على فاعلية التدخل المبكر وجدواه قدمته الدراسات ذات العلاقة بالأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيئية. أما الدراسات ذات العلاقة بالأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية - طبية، فهي لم تنجح بعد في تقديم أدلة مقنعة بعد.

4- يوجد أدلة متزايدة على أن التدخل المبكر يكون أكثر فاعلية عندما يكون لمدة أطول ومبكراً أكثر.

5- يتأثر التقدم الذي يحرزه الأطفال المستفيدون من خدمات التدخل المبكر باختلاف شدة إعاقتهم، فكلما كانت الإعاقة أشد، كانت الفوائد التي يجنيها الأطفال أقل والعكس صحيح.

الإطار النموذجي لبرنامج التدخل المبكر

يمكن تقديم إطار نموذجي لبرنامج تستطيع أي جهة استخدامه لوضع برنامجها للتدخل المبكر بما يتناسب مع الإطار الفكري، والأهداف بعيدة المدى. فيجب أن يكون كما يلي:

1- قائماً على فلسفة أو نظرية أو استراتيجية تربوية تحقق الاستمرار والاتصال بين الأهداف والمنهاج وطرق التدريس.

2- محدد بعدد من المكونات التي تتلائم مع بعضها فلسفياً وإجرائياً، وأن تكون العلاقات بين المكونات محددة بوضوح وتعكس الافتراضات والأهداف المشتركة.

3- بناؤه محدد بشكل تفصيلي وواضح بحيث يستطيع أن يفهمه، ويطبقه أشخاص آخرون من جهات أخرى.

4- أن يحمل الأدلة على نجاحه، أي أن أي إنجاز يعود إلى إجراءات البرنامج فقط. وليس إلى متغيرات أخرى مثل حماس العاملين.

مكونات الإطار النموذجي لبرنامج التدخل المبكر

1- القيم الأساسية والفلسفية.
- قيم تتعلق بالطفل.
- قيم تتعلق بالتربية.
- قيم تتعلق بالعملية التربوية.

2- الأسس النظرية.

3- الأهداف البعيدة والقصيرة: هناك ثلاثة أنماط، نمط يؤكد على المهارات سواء نمائية أساسية أو أكاديمية، نمط يؤكد على العمليات المعرفية - المفاهيمية مثل مهارات التفكير وحل المشكلات، نمط وجداني معرفي حيث تركز الأهداف على الاتجاهات والخبرات والسمات الشخصية.

4- الخدمات وأساليب تقديمها.

5- المنهاج والمواد: يجب تحديد ما الذي سيتم تدريسه للأطفال لتحقيق النمو والتعلم المطلوب.

6- طرق التدريس.

7- إجراءات تقييم الطفل والبرنامج.

8- اختيار العاملين وبناء الهيكل التنظيمي وتحديد الأدوار.

9- تدريب العاملين وإعدادهم.

10- المصادر والتسهيلات المطلوبة (الهويدي، 2003).

أهم عناصر برامج التدخل المبكر في التربية الخاصة:

1- المهارات أو العمليات الأساسية مثل الانتباه والإدراك، اللغة، التذكر، والمهارات الحسية والحركية.

2- المهارات النمائية في المجالات المختلفة مثل العناية بالذات، والمهارات الحياتية اليومية، والمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية.

3- المهارات الحركية الكبيرة: المشي، الزحف، التسلق، القفز، والرمي تساعد الطفل في تطوير الأنشطة الآلية الجسمية.

4- المهارات الحركية الدقيقة: مثال ذلك حركة الأصابع.

5- المهارات البصرية: التمييز بين المتشابه والمختلف في الصور والأشكال والحروف.

6- المهارات السمعية: تمييز الأصوات والذاكرة الصوتية ومن هذه الأنشطة لعبة الكلمات، وألعاب الذاكرة.

7- مهارات الاتصال واللغة، وتتضمن القدرة على الاستماع والكلام.

8- المهارات الاجتماعية: تتضمن تعلم التفاعلات وتكوين العلاقات مع الآخرين (Lerner, 1997)

طرق تقديم خدمات التدخل المبكر في التربية الخاصة

أ- من حيث محور اهتمام البرنامج.

1- برامج تتمركز حول الطفل.

2- برامج تتمركز حول الأسرة.

3- برامج مجتمعية.

ب- من حيث مكان تقديم الرعاية.

1- الخدمات المقدمة في المنزل: لا بد من تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع الطفل في بيته ولكن من المآخذ على ذلك، أنه قد لا تتوفر قدرة لدى أولياء الأمور على تدريب أبنائهم بشكل فعال.

2- الخدمات المقدمة في المراكز: يستفيد من خدمات هذه المراكز الأطفال من سن (2-6) حيث يقضي الأطفال في هذه المراكز (3-5) ساعات يومياً، وفي هذه المراكز يتم نشر الوعي الاجتماعي بضرورة التدخل المبكر، وإتاحة الفرصة للتفاعل مع المجتمع، لكن قد تكون التكلفة المادية وعدم توفر المواصلات من العقبات التي تواجه هذا البرنامج.

3- برامج الدمج: أي الدمج بين الخدمات المقدمة في المنزل والخدمات المقدمة في المراكز، وهذا البرنامج يساعد في تلبية حاجات الأطفال وأسرهم بمرونة أكبر ولكنه يتطلب الإشراف باستمرار (Learner, 1998).

4- التدخل المبكر في المستشفيات. ويستخدم للأطفال الذين لديهم إعاقات نمائية شديدة، يتطلب إدخالهم المستشفى بشكل متكرر.

5- التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام. ويستخدم هذا النموذج جميع وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية لتدريب أولياء الأمور وتوعية المجتمع، وبيان ما هي المراكز التي تقدم الخدمات باختلاف أنواعها للأطفال المحتاجين لهذه الخدمات. (Wilson, 1998).

أفضل الممارسات المطبقة حالياً في التدخل المبكر

1- التدخل المتمركز حول الأسرة وليس الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الاعتماد على الاتجاه البيئي – الوظيفي في تحديد محتويات المنهج من خلال تحليل خصائص بيئات الطفل، وفي التدريس من خلال الابتعاد عن الطرق الجامدة والمنظمة بدرجة عالية.

3- التكامل أي تقديم الخدمات في البيئات الطبيعية للطفل.

4- تدريس الحالة العامة أي تدريس الطفل لتعميم المهارة أثناء اكتسابها. الاعتماد على نموذج الفريق متعدد التخصصات. التخطيط لعمليات الانتقال والتحول خاصة الانتقال من خدمات المستشفى إلى خدمات المنزل أو مركز رعاية الطفل ومن مركز رعاية الطفل إلى الأسرة إلى خدمات ما قبل المدرسة ومن خدمات ما قبل المدرسة إلى المدرسة.

استراتيجيات التدخل المبكر في حالات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة

1- الإعاقة السمعية:

يمكن مساعدة الطفل المعوق إعاقة سمعية بسيطة على التعلم عن طريق مساعدته على استثمار قدراته السمعية المتبقية، وتوفير فرص التفاعل مع الأطفال العاديين، والتكلم معه بصوت مسموع وبسرعة متوسطة، وتوفير المعينات السمعية.

2- الإعاقة البصرية:

الاعتماد على استخدام الحواس الأخرى مثل السمع واللمس، لذلك يجب عدم مساعدة الطفل عند تحركه إلا عند الضرورة، تدريب وتعليم الطفل على استخدام الأدوات الخاصة به مثل (العصا) التقليل من الأثاث والحواجز في غرفة الصف.

3- الإعاقة الجسمية:

يمكن مساعدة الأطفال المعوقين جسمياً عن طريق تعليمهم مهارات العناية بالذات، تهيئة البيئة التي يعيش بها بحيث يستطيع الطفل التحرك بحرية، توجيه الطفل نحو نقاط القوة لديه، تدريب الطفل على كيفية استخدام الأدوات المساندة والعناية بها.

4- الإعاقة العقلية:

هناك عدة خطوات لا بد من إتباعها مثل التدرج من المهارات البسيطة إلى الأكثر صعوبة، تنمية القدرة على العناية بالذات، تعزيز الطفل عند القيام بمحاولات ناجحة، استخدام أسلوب النمذجة (Wilson, 1998)

5- الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

أهم الاستراتيجيات: ملاحظة شدة وتكرار السلوك، إطلاع الطفل على نماذج سلوك تكيفية، التعامل مع الطفل بالمحبة والحنان، تجنب المواقف التي يتم فيها السلوك السلبي، تعزيز الطفل عند القيام بعمل إيجابي وتجاهل الأعمال السلبية.

6- اضطرابات اللغة:

أهم الاستراتيجيات: اختيار الأنشطة التي تساعد على تحسين لغة الطفل، معرفة أسباب ضعف اللغة، تقديم برامج تدريبية، إزالة المواقف النفسية الضاغطة على الطفل.

7- الأطفال الموهوبين:

يمكن تنمية التعلم والتطور المبكر عند الأطفال الموهوبين من خلال، قراءة القصص لهم وتشجيعهم على تأليف القصص، بناء الثقة بالنفس، تشجيع الحوار والنقاش حول أحداث تستثير انتباههم، تشجيع الأطفال على التحليل والمقارنة، دمج الأفكار من خلال طرح الأسئلة من أجل رفع مستوى التفكير لديهم، تشجيع الطفل على المشاركة في نشاطات خدمة المجتمع، تشجيع الزيارات والرحلات إلى المكتبات العامة ومصادر التعلم الأخرى .(Safford, spodek, saracho, 1994)

في دراسة حول موضوع التدخل المبكر قام بها هانسون (Hanson, 2003) بينت هذه الدراسة أهمية مشاركة أسرة الطفل المنغولي في خدمات العلاج المبكر حيث أكد الآباء المشاركين في عينة الدراسة التي استمرت مدة خمس وعشرين عاماً أن هذه الخدمات تعتبر أهم شكل من أشكال الدعم لهم ولأبنائهم، حيث تغيرت اتجاهاتهم نحو الأفضل في التعامل مع أبنائهم المنغوليين وبينوا أهمية أسلوب التعليم المنظم الذي تعلموه، مما أعطى الوالدين فرصة للتعامل مع أبنائهم المنغوليين وفق أسس علمية، كثير من الأسر الأخرى التي لا يوجد لديها طفل منغولي ساهمت في رعاية المنغوليين، كما أكد والديّ الأطفال المنغوليين المشاركين في الدراسة أن هذا البرنامج أعطاهم الأمل والدعم في وقت حرج حيث وضعهم على الطريق الصحيح لكيفية التعامل مع أبنائهم من حيث تعليمهم وتنمية مهارات الحياة اليومية الضرورية لهم، مما مكنهم من متابعة أبنائهم وإعطائهم الأمل

الحقيقي في توفير حياة أفضل لأبنائهم، هذا وقد أعطى الآباء أهمية كبيرة للعلاقة التي تربط بينهم وبين معلم العلاج المبكر.

وقد تم مقابلة (12) أسرة من الأسر المشاركة في الدراسة (9) منها تمكن أبناؤها من الالتحاق بالمدارس المجاورة ليتلقوا التعليم العام، وبعد ذلك حصلوا على فرص عمل بدوام جزئي وكان بإمكانهم استخدام المواصلات العامة، وتمكنوا من إقامة علاقات اجتماعية وكذلك شجعتهم أسرهم على تطوير مهاراتهم الفنية، فالعديد منهم شارك في أولمبياد ذوي الاحتياجات الخاصة وفي كل الحالات كان لوالديهم دور فعال وحيوي في مشاركتهم لهم وحمايتهم على مدى مراحل نموهم، كما أثبتت الدراسة أن الأطفال المقيمين مع أسرهم كان استعدادهم للحياة أفضل من أقرانهم الذين وضعوا في مراكز خاصة لرعايتهم.

إلا إن الدراسة وقفت على التحديات التي واجهتها الأسر المشاركة في الدراسة وأهم هذه التحديات التعقيدات الطبية، المضايقة أو النبذ من المجتمع، خيبات الأمل لدى أبنائهم لعدم تمكنهم من تحقيق أدنى النجاحات، نقص الخدمات المناسبة والدعم للأطفال عند وصولهم سن الرشد وعلى الرغم من ذلك أبدى أولياء الأمور مشاعر إيجابية نحو تنشئة أبنائهم وقالوا أنهم نموا هم أنفسهم كأفراد وأصبحوا متقبلين أكثر لوضعهم.

المناهج في برامج التدخل المبكر:

يتم تطوير المناهج في برامج التدخل المبكر استناداً إلى جداول النمو الطبيعي في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتم تحديد حاجات كل طفل ومدى تقدمه بالمقارنة مع النمو الطبيعي للأطفال. وتشمل هذه المناهج العناصر التالية:

1- مهارات العناية الذاتية: تعليم الأطفال الاعتناء بأنفسهم من خلال بعض الأنشطة مثل ارتداء الملابس، وتناول الطعام، والنظافة الشخصية. فتعلم مهارات العناية الذاتية يؤدي إلى تطور مفهوم الذات الإيجابي والشعور بالاستقلالية.

2- المهارات الحركية الكبيرة: يتطلب تعليم عدد من الأنشطة والمهارات استعمال العضلات لتحريك الذراع، والجذع، والأيدي، والأقدام. ومن الأنشطة التي تساعد الأطفال في تطوير الآلية الجسمية: المشي، والزحف، والتسلق، والقفز، والرمي، والحركة الدائرية.

3- المهارات الحركية الدقيقة: وتساهم هذه المهارات في تحريك الأصابع والمعصم، بالإضافة إلى تنسيق حركات العين وتنسيق حركات اليد وغير ذلك.

4- المهارات السمعية: وهي التدريب على مهارة إدراك الأصوات (إدراك سمعي). والنشاطات التي تساعد الأطفال على تمييز الأصوات، والذاكرة الصوتية وتتضمن لعبة الكلمات وألعاب ذاكرة الكلمات.

5- المهارات البصرية: وتساعد الأطفال على تطوير التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والإدراك البصري.

6-مهارات الاتصال واللغة: إن القدرة على استعمال اللغة في الاتصال هي مركز هذا التعلم. وتتضمن القدرة على الاستماع والكلام أو اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

7- المهارات الإدراكية: وتساعد كثير من أنشطة اللعب لدى الأطفال على ممارسة مهارات التفكير، وعلاقات التعلم، والاختلافات، والتصنيف، والمقارنة، وتناقض الأفكار، وحل المشكلات.

8- المهارات الاجتماعية: وهي النشاطات التي تساعد الأطفال على تطوير المهارات الاجتماعية، والتي تضم تعلم التفاعلات الاجتماعية وتكوين العلاقات مع الآخرين. والذي يتم عن طريق هذه الأنشطة (Lerner, 2000).

تساؤلات حول التدخل المبكر:

• كيف يتم تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى التدخل المبكر؟

كثيراً ما يتم إحالة الأطفال إلى برامج التدخل المبكر، من قبل طبيب الأطفال أو الأعصاب أو العيون أو الأنف والأذن والحنجرة، وبعد إحالتهم تطبق على الأطفال اختبارات كشفية سريعة، لمعرفة مواطن الضعف أو العجز في نموهم من النواحي العقلية والحركية والسلوكية، فإذا كانت النتائج غير مطمئنة، يجري للطفل تقييم شامل متعدد الأوجه باستخدام اختبارات تشخيصية متنوعة وفي ضوء النتائج يتم اتخاذ القرارات المناسبة بالتدخل المبكر.

• هل هناك أطفال كثيرون في المجتمع بحاجة إلى التدخل المبكر؟

للأسف .. نعم، وأكثر مما يعتقد البعض، على أي حال لا يتوفر إحصائيات دقيقة ولكن في ضوء الإحصائيات العالمية الموثوقة، يعتقدان آلاف الأطفال في المجتمع بحاجة للتدخل المبكر.

• لماذا يصبح عدد كبير نسبياً من الأطفال الصغار في السن معوقين أو متأخرين نمائياً أو في وضع خطر؟

الأسباب عديدة جداً لا يمكن ذكرها جميعاً، هناك عوامل ترتبط بالحمل والولادة (مثل إصابة الأم بأمراض خطرة أو تعرضها للأشعة السينية أو تناولها للعقاقير الطبية وخاصة في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل، والخداج وعسر الولادة، وعدم توافق العامل الرايزيسي ... الخ) وهناك عوامل ترتبط بصحة الطفل ورعايته مثل: (إصابات الرأس

والأمراض المعدية والحرمان البيئي الشديد ... الخ) كذلك تقدم العلوم الطبية بحيث أصبح يبقى على حياة مئات بل وآلاف الأطفال الذين يصابون بأمراض خطرة في حين كان هؤلاء الأطفال يقضون نحبهم مبكراً في العقود الماضية.

- هل برامج الوقاية من الإعاقة فعالة؟

تعتقد المنظمات الدولية ذات العلاقة بهذا الموضوع أن البرامج الوقائية قد تمنع حدوث 70% تقريباً من حالات الإعاقة لدى الأطفال، وتنوه هذه المنظمات إلى أن الوقاية قد تتمثل في كثير من الأحيان بإجراءات بسيطة قابلة للتنفيذ بيسر، حال توفر الوعي.

- ماذا يحدث لو أن طفلاً متأخراً نمائياً أو معوقاً لم تُقدم له خدمات التدخل المبكر؟

سيتدهور وضعه غالباً بشكل مطرد، وقد ينجم عن المشكلة الرئيسية التي يعاني منها مشكلات عديدة أخرى فمرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حاسمة لها تأثيرات بالغة على النمو الإنساني المستقبلي، والتدخل المبكر الفعال الذي يوفر الخدمات المناسبة في مثل هذه المرحلة الحرجة، قادر ليس على وقف التدهور فقط بل وعلى الوقاية من العواقب المحتملة للمشكلة وتفاقمها.

- ما الخدمات التي تقدمها برامج التدخل المبكر؟

تتضمن هذه الخدمات عناصر وقائية متنوعة مثل العلاج الوظيفي، والعلاج الكلامي والإرشادي الأسري، والتقييم التربوي والنفسي، والبرامج التربوية الفردية، والإشراف الطبي والتمريض.

- ألا يمكن الحد من نسبة انتشار الإعاقة في المجتمع؟

نعم ولكن هذا لا يتحقق بالتمني وإنما ببذل جهود مكثفة ومتواصلة على صعيد الرعاية الطبية والغذائية والنفسية للأمهات الحوامل والأطفال اليافعين، ولا بد من التأكيد على أن الوقاية ليست مسؤولية الأطباء والمتخصصين فقط، فالأسرة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة كل له دور يؤديه. http://www.suhuf.net.sa/2002jaz/jul/7/tb2.htm

مبادئ تربية الأطفال دون الخامسة:

يستدعي تدخل كل من الوالدين، المعلمون، والمختصون في وقت مبكر للأطفال تحت سن الخامسة فلسفة وإجراءات تتماشى مع تربية الأطفال. وتوضح القائمة المدرجة نظرة مختصرة للمبادئ الأساسية التي أشار إليها Pathfinder وهي:

(http:www.coping.org/earlyin/childmgt.htm)

1- صف فقط السلوكات غير المرغوبة.
2- استمع للسلوكات.
3- أعد توجيه السلوكات غير المرغوبة.
4- لاحظ الجيد منها.
5- تجاهل السلوكات السلبية.
6- استخدام التبعات الطبيعية والمنطقية.
7- حافظ على تماسكك.
8- كن حازماً.
9- اضبط انفعالاتك.
10- أظهر القبول والحب دون أي تحفظ.
11- شجع الخصوصية.
12- شجع على الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية.
13- ابحث عن الحلول.
14- شجع على الاحترام المتبادل.
15- تجنب الإفراط بالعناية.
16- أظهر تعاطفاً مع ذوي الصدمات الخاصة.
17-كن ودوداً.
18- حفّز على الإبداع.

1- صف فقط السلوكات غير المرغوبة:

أ. تجنب إقحام إشارات تنم عن التصغير أو التحقير.

ب. عندما تكون مستاءاً من سلوكات الأطفال تواصل معهم.

ج. تحلى بالصبر عند السلوك غير المرغوب به.

د. حافظ على هدوئك وأبق عواطفك مستريحة.

2- استمع للسلوكات:

أ. راقب سلوكات الأطفال ليست فقط اللفظية بل العملية.

ب. راقب الأنشطة والسلوكات التي تتضمنها حركات الأطفال.

ج. تعرف ما إذا كان هناك هدفاً يكمن وراء سلوكات حركات الأطفال.

د. اكتشف الرسائل اللفظية الخفية، لأن الأطفال يفتقدون إلى مهارات الاتصال للتعبير عما يريدون أو يرغبون.

هـ. تعرف على أن الأطفال يتعلمون مبكراً عندما يسترضي الآخرون عند إخبارهم ما الذي يريدون أن يسمعوه بالضبط.

و. تذكر أن الأطفال عندما يشعرون أنهم متجاهلون وغير مرغوبين ولا ينصت لهم فإنهم قد يتصرفون بسلبية من أجل أن يعيروا انتباه الآخرين لهم، حتى وإن كان هذا الانتباه سلبياً، أنهم فطرياً يحسون أن بعض الانتباهات حتى ولو كانت سلبية فإنها أفضل من عدم الانتباه كلياً.

ز. أمض وقتاً طويلاً في مراجعة سلوكات الأطفال من أجل اشتقاق الرسائل المخفية المتضمن فيها.

3- أعد توجيه السلوكات غير المرغوبة:

أ. أعد توجيه السلوكات غير المرغوبة للأطفال بواسطة منحهم خياراً جديداً.

ب. أصرف انتباه الأطفال عن فصل السلوكات غير المرغوبة بواسطة تقديم المعيقات أو المسائل التي تحتاج إلى الحل والتي تأخذ صفة الأولوية على السلوكات غير المرغوب بها.

ج. لا تعر انتباهاً للسلوك السلبي، بل على العكس حفّز الأطفال بواسطة جذب انتباههم للسلوك الجديد.

د. شكّل سلوك الأطفال بطريقة محببة.

هـ. ضع عوائق للسلوكات غير المرغوبة.

و. أعط تفسيراً للسلوكات الجديدة حتى يفهموا السبب وراء سلوكاتهم القديمة أنها مرغوبة أو كيف هي السلوكات المرغوبة.

4- لاحظ الجيد من السلوكات:

أ. كن متناسقاً في تعزيز نقاط القوة والقدرات والمهارات والمواهب وإنجازات الأطفال.

ب. أظهر قدراً كافياً للإشارة والإطراء للأطفال عند قيامهم بسلوكات مرغوبة وإنجاز نتائج إيجابية.

ج. تذكر أن النجاح يولد النجاح! إذا أثرت انتباهاً إيجابياً لسلوك إيجابي فإن الأطفال سوف يتعلمون أنه لا حاجة للسلوك السيء للحصول على الانتباه السلبي.

د. تذكر الإشارة إلى مهارات وقدرات مواهب الأطفال، فإن ذلك سوف يمنحهم ضبطاً خارجياً.

و. تجنب الانتباه فقط للسلوكات السيئة للأطفال.

5- تجاهل السلوكات السلبية:

أ. تجاهل التصرفات السلبية للأطفال حتى لا يجبروا على الاستمرار بعملها.

ب. أعلم أنه بالتنبيه إلى السلوكات السلبية عند الأطفال فإن هناك احتمالية بأن هذا التنبيه سيجبر الأطفال على الاستمرار بها.

ج. ساعد في القضاء على السلوكات السلبية بتجنب التعليق أو الملاحظة أو إعارة الاهتمام لها.

د. أعلم أن القساوة بتجاهل السلوكات السيئة، غير المريحة، هي طريقة في المساعدة على حل المشاكل باعتبار التبعات السيئة على السلوك، بعدم إعارة انتباهها.

6- استخدام التبعات الطبيعية والمنطقية:

أ. علّم الأطفال التعرف على النتائج المترتبة على السلوك الذي اختاروه، بمجرد معرفتهم للنتائج المترتبة فإن هذا يسمح لهم باتخاذ القرار بعدم القيام بالسلوك، وعند قيامهم بالسلوك فإن هذا يعرفهم بالنتائج المترتبة عليه، وهذا سيعلمهم الحكمة في اتخاذ القرار في المستقبل.

ب. لا تسمح للأطفال بتجربة السلوكات المترتب عليها نتائج خطرة أو مهددة للحياة أو تكون غير ملائمة.

ج. أشر إلى النتائج المنطقية المترتبة على السلوك، بعد ذلك يكون الأطفال أحراراً في اختيار السلوك، عند قيامهم بإجراء السلوك فإنهم سيدركون النتائج المترتبة التي تمت الإشارة إليها.

د. عزز الحدود المعدّة للأطفال باستخدام عواقب منطقية وطبيعية وحالما تكون الحدود معدّة والعواقب معرفة لنقد القيود فإن الأطفال لهم الحرية أن يعلموا اختياراتهم السلوكية.

هـ. تجنب استخدام مصطلحات ربما توحي أن العواقب الإيجابية والمنطقية هي مكافآت لسلوكات جيدة.

و. تجنب مصطلحات ربما توحي أن العواقب الإيجابية والمنطقية هي عقوبات لسلوكات سلبية وسيئة.

ز. استخدام التبعات الطبيعية والمنطقية بطريقة صحية لتحررك من أن تصبح نظاماً سلوكياً يشبه كلباً مراقباً على الأطفال.

ح. اشغل نفسك بالحوار المستمر أو في حل المشكلات مع الأطفال حتى تؤدي إلى تبعات ترغب فيها للأطفال.

7- حافظ على تماسكك:

أ. حافظ على ثباتك وتماسكك في تعاملك مع الأطفال.

ب. زود الأطفال بروح من النظام والتنبؤ بثباتك معهم.

ج. ساعد الأطفال على تطوير شعورهم بالأمن والأمان والاستقرار، وحيويتك في حياتهم بأن تكون ثابتاً في تعاملك مع الأطفال في كل مجالات حياتهم.

د. كن ثابتاً باستخدام التبعات المنطقية والطبيعية.

هـ. حافظ على الأنظمة والقيود وبخطوط عريضة (الإرشادات) في البيت والمدرسة والمجتمع واجعل هذه الأنظمة ثابتة سهلة للتذكر واضحة المعاني.

و. اكتب جميع القيود والأنظمة الشائعة في البيت والمجتمع والمدرسة لتؤكد على ملاءمتها مستخدماً دفتر ملاحظات لتجعل منه سجلاً وثائقياً وتاريخياً حتى تراجعه مع الأطفال.

ز. استخدم اتفاقيات مع الأطفال الأكبر سناً، كوثائق مكتوبة لتؤكد فهماً أكبر بخصوص كيفية تطبيق هذه القواعد والأنظمة وذات أثر فعّال.

ح. ابذل جهداً كبيراً لتذكير نفسك بهذه المبادئ لتربية الأطفال واجعلها مثبتة على الحائط لكي تساعدك على التذكر.

8- كن حازماً:

أ. كن حازماً مع الأطفال حتى يعرف هؤلاء كيف يشعروا عندما تمارس حقوقك وهي تنتهك عن طريق سلوكهم وأفعالهم ونشاطاتهم.

ب. دع الأطفال يعرفوا أن الأمر متعلق باختيارهم ليتصرفوا بهذه الطريقة وأن اختيارك أنت لتحس بالطريقة إذا ما انتهك الأطفال حقوقك.

ج. لا تستخدم الإكراه، التهديدات أو الإغراءات ليعرف الأطفال ماذا يطلبون.

د. لا تكن سلبياً بسماحك للأطفال بانتهاك حقوقك عن طريق سلوكاتهم دون أن تتكلم بصوت مسموع لتجعلهم يشعروا كيف تكون مشاعرك. أن توثيق السلبيات يشجع الأطفال على تطوير نقص من التعاطف والاهتمام بالحقوق والمشاعر والحساسية للآخرين.

هـ. لا تكن عدوانياً باستخدام الإكراه والتهديدات والتخويف كي يغير الأطفال سلوكاتهم التي تنتهك حقوقهم.

و. لا تستخدم السلوكات العدوانية والتي تتضمن: الطلبات، المناداة بالاسم الخاص لكل منهم، الطلب بقوة، التوجيه، الوعظ، التهديد والانتقاد أو التوبيخ.

ز. تجنب استخدام السجل الوثائقي للسلوكات العدوانية لأنها تخلق جدران دفاعية لدى الأطفال وتدمر قدرتهم على الانفتاح، حيث تتصادم مع حريتهم بالاتصال مع زملائهم البالغين.

ح. استخدم السلوكات التوكيدية التي تقلل من المقاومة والدفاعية لدى الأطفال.

ط. استخدام جملة تبدأ بـ "أشعر بهذه الطريقة" عندما تقوم بهذه الطريقة.

ي. لا تستخدم جملاً تبدأ بـ "لقد قمت بهذا الفعل الشنيع" حيث هناك جمل من اللوم والتوبيخ والتقزز.

ك. مارس مهارة التوكيد مع الأطفال كي تسّن أنموذجاً وطريقة لهم حتى يصبحوا قادرين على توكيد أنفسهم.

9- أضبط انفعالاتك:

أ. سيطر على انفعالاتك وغضبك حتى لا تنفجر على الأطفال.

ب. تخلى عن التبعات السلبية والتي تظهر الغضب أمام الأطفال.

ج. تعرف فيما إذا كان هناك صمام بسيط يمكن أن تحتاجه للسيطرة على غضبك.

د. حافظ على أن يكون غضبك بعيداً عن الأطفال.

هـ. تجنب احتمالات سوء استخداماتك اللفظية، العاطفية، الجسدية عند التعامل معهم.

و. حافظ أن يبقى الأطفال بعيدين عن الخوف الخارجي أو انعدام الأمن والذي قد يتأتى من الغضب الذي يظهر بأشكال غير صحية.

ز. يمكن من خلال نموذج السيطرة على الغضب أن تعلم الأطفال أن بمقدورهم أن يقوموا بنفس الشيء تجاه أنفسهم.

ح. التعامل على أنه من الطبيعي أن تغضب وبالتالي فإنه يمكنك أن تعرف كيفية أهمية التعامل مع الشعور بالغضب لتطوير بيئة احترام للأطفال.

10- أظهر الحب والقبول دون أي تحفظ:

أ. تجنب إعطاء الأطفال انطباع خاطئ بأن قيمتهم وتقديرهم يعتمد على كيفية أدائهم أو إنجازاتهم.

ب. تجنب إعطاء الأطفال الانطباع الخاطئ أن قيمتهم واستحقاقهم يعتمد على كيفية إنجازهم وصنعهم وتمثيلهم.

ج. اجعل الأطفال طبيعيين دون اعتبار لما قد عمل هؤلاء الأطفال أو كيف تصرفوا.

د. لا تعقد صفقة أو تساوم على الأطفال فقط بقولك لهم ومحبتك لهم إذا ما أدّوا عملاً بطريقة تقبلها وتتوقعها أنت.

هـ. تعرف وتأكد أن كل شيء تقوله وتفعله موجه نحو الأطفال له تأثير مميز على كيفية احترامهم الذاتي.

و. تأكد أن رسائلك للأطفال تصبح في دائرة الوعي الأعلى والتي يستمعون فيها إلى مقدار القيمة والتقدير تجاه الناس.

ز. تأكد أن بمسؤوليتك وحدك أن تساعد الأطفال على التعرف أن التقدير الحقيقي أكثر أهمية من العوامل الخارجية في حياتهم المستقبلية.

ح. أكد على أهمية الأشياء ومعنى الأشياء وأكدّ على قيمة المشاعر والأحاسيس الداخلية كأدوات يمكن أن تعطي الأطفال إحساساً بالقيمة والتقدير.

ط. اعمل على مساعدة الأطفال على تطوير ثقة ذاتية حتى يصبحوا قانعين بأنفسهم ومعتمدين على حياتهم مستقبلاً.

11- شجع الخصوصية والفردية:

أ. اسمح لشخصيات الأطفال أن تتفتح في خصوصيتهم وفرديتهم دون تعقيدات أو مسائلات فينساقوا إلى اللهو "أو ما يقال عنه تحقيق الحلم الطفولي".

12- شجع على الإحساس بالمسؤولية والاستقلالية:

أ. اسمح للأطفال المكافحة من أجل الاستقلالية عندما يكون هؤلاء في مرحلة النمو، حيث تكون هذه الحركة طبيعية.

ب. لا تكن مهدداً عندما يبدأ الأطفال بإظهار إشارات على الانسحاب التدريجي من

الاعتماد عليك والذي يحدث مبكراً عندما يصل الأطفال إلى المرحلة الحرجة القلقة.

ج. شجع الأطفال على تطوير الإحساس بالسياسة الداخلية، والاعتماد على الذات والاكتفاء الذاتي، والثقة الذاتية عند التعامل مع تحديات الحياة ومعالجتها.

د. ساعد الأطفال على تعلم التنظيم والتصحيح الذاتي، والإدارة الذاتية.

هـ. تأكد أن الأطفال يجب أن يسمح لهم بصياغة اختياراتهم وصنع قراراتهم.

ز. استمتع بمراقبة الأطفال وهم يجربون حالة الاستقلال، وكن عاملاً على توفيرها لتساعدهم على التعلم من الأخطاء والهفوات التي سيقومون بها أثناء هذه العملية.

ح. اغتنم الفرصة لتشجيع الأطفال تعلم كيف يستفيدون من زيادة المسؤولية الشخصية من أجل حياتهم.

13- ابحث عن الحلول:

أ. استخدم نموذج الحلول الرائجة عن حل المشاكل وعن تقرير الخلافات.

ب. تصالح مع الطفل على أن يكون الحل مقنعاً لكما.

ج. ابحث عن النتائج من هذا الربح حيث كلا الفريقين يكونا رابحين، أنها تجنبك الحل الخاسر حيث يكون شخص واحد هو الرابح.

14- شجع الاحترام المتبادل:

أ. أظهر الاحترام إلى قيادة الطفل وإلى إحساسه وأفكاره.

ب. أعط الأطفال فرصاً للاحترام الشخصي وبين الفروق في الاحترامات الأخرى، وتقبل وتجاوز عن اختلافاتهم الشخصية.

ج. اخلق للأطفال احتراماً لك ولأفراد عائلاتهم وللآخرين.

د. ساعد الأطفال أن يفهموا الفروق بين الناس من الأجناس المختلفة والعقائد والثقافة والألوان والجنس وأحجام الجسم.

15- تجنب الإفراط بالعناية:

أ. تجنب الإفراط بالعناية والخوف الزائد وعرّض الأطفال إلى حقائق عن العالم الحقيقي.

ب. دعهم يرون أن العالم الحقيقي ليس جميلاً للناس.

ج. شجع الأطفال على مواجهة العالم كما هو ولا تزخرف لهم الورود غير الحقيقية.

هـ. شجع الأطفال على خوض تجربة الحياة داخل وخارج البيت دون غطاء الأب الحاني، والذي يمكن أن يختبئوا تحته إذا لم يحبوا ما يمارسون.

و. لا تتردد أن تزود فرصاً من خلالها يرى الأطفال الوجه الخشن للحياة والوجه القبيح الظاهر لها ولبعض الناس.

ز. اسمح للأطفال أن يشعروا المشاعر السلبية التي تنجم عن مواجهة الحياة بأنها ليست دائماً سليمة وسهلة ومريحة.

16- تعطف مع ذوي الصدمات الخاصة:

أ. كن قادراً على توفير التعاطف وعلى تقديم العون للأطفال عندما يقاسمونك بعض المشاكل التي يمارسونها في الحياة الحقيقية.

ب. ساعدهم في الوقت الإضافي لتبين تعاطفك مع الآخرين الذي يتأملون ويأذون جسمياً أو عاطفياً من دغدغة مشاعرهم ومناداتهم ومساعدتهم وتدليلهم.

ج. مارس اللعب بالأدوار في الوقت المخصص للعب، تجاوب الفشل، الاحباطات أو الحكم القاسي على السلوك والأفعال.

د. زود الأطفال باستماع الجاد العطوف، وأعطهم بديلاً منيعاً يؤدي إلى تطوير استراتيجيات تتواكب مع الحقائق المرة للحياة.

17- كن مرحاً:

أ. انزل إلى مستويات الأطفال وكن طفلاً وامزح معهم.

ب. اسمح لجانبك الطفولي المرح أن يتدخل مع الأطفال.

ج. ساعد الأطفال أن يتعلموا كيفية الحصول على المرح أثناء اللعب ومن خلال ألعاب ونشاطات طفولية مشابهة.

د. كن حذراً أثناء ضياع الأطفال فرصة الحصول على المرح أثناء اللعب أو النشاط، وأوقف النشاط عندما يتوقف عن كونه مضحكاً. وفكاهياً.

هـ. شجع الأطفال أن يضحكوا وأن يطوروا إحساساً جيداً بالمزاح عن بعضهم بعضاً وعلى الحياة.

18-حفز على الإبداع:

زود الأطفال بفرص ليطوروا إبداعهم وتفكيرهم الخلاق وتخيلاتهم وحريتهم أثناء حلّ المشكلات.

نماذج التدخل المبكر:

1- **التدخل المبكر في المنزل:** وهذه البرامج يصبح الآباء معلمي أبنائهم بشكل رئيسي. وهذا يتطلب من المختص الذهاب إلى منزل الطفل عدد من المرات في الاسبوع. والمسؤولية الكبرى تكمن في تدريب الآباء في بيوتهم على كيفية التعامل مع الطفل ضمن البيئة البيتية، وما هي المهارات التي يمكن أن يتعلمها الطفل، وما مدى تطوره فيها. وبعد ذلك يعمل المختص مع الأسرة على تخطيط احتياجات التدريب، وكيفية مساعدة الطفل في الحصول على المهارات المختلفة وفي مراقبة تقدم الطفل. ومن إيجابيات هذه البرامج:

1- غير مكلفة 2- توفر الخدمة في البيئة الطبيعية للطفل.

3- تقلل من مشاكل المهارات المكتسبة. 4- مشاركة الأسرة الفعالة.

وأما سلبياته، فهي:

1- عدم قدرة أولياء الأمور على تدريب أبنائهم بشكل فعال.

2- وضع قيود على الفرص المتاحة للطفل للتفاعل الاجتماعي.

(Hardman, Drew, &Egan, 1996)

2- **التدخل المبكر في المراكز:** وهنا يجب على الوالدين أخذ الطفل من المنزل إلى أماكن تتوافر فيها الخدمات الشاملة. وقد تكون هذه الأماكن مستشفيات أو مراكز خاصة، أو مرافق اجتماعية. وتضم هذه الأماكن فريق متخصص، حيث يستفيد من هذه الخدمات الأطفال من سنتين إلى ثلاث أو ست سنوات، حيث يقضي الأطفال في هذه المراكز 5-3 ساعات يومياً. ويتم هنا تدريب الأطفال في مختلف المجالات. وغالباً ما تعمل الأمهات مع المعلمات في متابعة أداء الأطفال. ومن إيجابيات هذه البرامج.

1- قيام فريق متعدد التخصصات بتخطيط البرامج وتنفيذها.

2- إتاحة الفرص للطفل للتفاعل مع المجتمع.

3- نشر الوعي الاجتماعي بضرورة التدخل المبكر.

أما سلبياته فتتمثل في:

1- مشكلات في توفير المواصلات. 2- التكلفة المادية العالية.

3- إمكانية حدوث الانفصال بين الأسرة والمركز بسبب عدم التعاون.

3- **برامج الدمج:** ويقصد بها الدمج بين الخدمات المقدمة في المنزل والخدمات المقدمة في المركز. وفي هذا النوع من البرامج تقدم الخدمات للأطفال في منازلهم وكذلك يتردد

الأطفال على المراكز عدة مرات في الاسبوع. كما أن بإمكان المتخصص زيارة الطفل في منزله. ولا يوجد تباين كبير بين إيجابيات وسلبيات هذه البرامج عن النوعين السابقين. إلا أن هذا النموذج يسمح بتلبية حاجات الأطفال وأسرهم بمرونة أكبر، لكنه يتطلب إشراف باستمرار (Learner, 2000).

4- **التدخل المبكر في المستشفيات:** ويُستخدم هذا النوع من التدخل للأطفال الذين لديهم إعاقات نمائية شديدة جداً ويتطلب إدخالهم بشكل متكرر إلى المستشفى. وهنا يعمل فريق متعدد التخصصات على تقديم الخدمات الضرورية اللازمة لهذه الفئات.

5- **التدخل المبكر من خلال وسائل الإعلام:** ويستخدم هذا النموذج من التدخل جميع وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، لتدريب أولياء الأمور على كيفية التعامل مع أطفالهم الصغار، وكذلك لتوعية المجتمع حول أهمية التدخل المبكر، ولتوضيح كيفية تنمية مهارات الأطفال في مجالات النمو المختلفة، وما هي المراكز التي تقدم الخدمات باختلاف أنواعها للأطفال المحتاجين لهذه الخدمات. (Wilson, 1998)

الأسرة في برامج التدخل المبكر:

تتحدد فاعلية أي برنامج للتدخل المبكر بمقدار التعاون بين الأسرة والأخصائيين والقائم على مستويات عليا من التقبل والاحترام والثقة والانفتاح والمسؤولية المشتركة (Dinnebeil &Hale, 1999).

كما ويجب أن تركز العلاقة بين الأهل والاختصاصيين على فردية الطفل وأسرته، والمواضيع المتعلقة بالبرامج التربوية المقدمة له. لذلك يجب تدريب الأخصائيين ليكونوا قادرين على بناء علاقة تعاونية وإيجابية مع الأهل. وعلى الأخصائيين تشجيع الأهل على المشاركة في البرامج المقدمة، وليس فقط دعوتهم لذلك حتى يشاركوا في تخطيط البرامج وإعدادها وتنفيذها. ويمكن تصنيف مشاركة الأسرة في البرامج المقدمة للطفل في ثلاثة اتجاهات:

1- **برامج الإثراء التربوي:** Educational Enhancement

وبشكل عام، إن الهدف من برامج الإثراء التربوي هو مساعدة الأهل على تطوير مهاراتهم ليصبحوا أكثر فاعلية في تربية أبنائهم وفي التواصل معهم، والسيطرة على سلوكاتهم وتعديلها، وتنمية ثقافة الأسرة. وبشكل عام تصمم هذه البرامج والنشاطات لتنفذ في المنزل.

2- **برامج دعم الأسرة :**Family Support

وقد وُضع هذا البرنامج لما يواجه الأهل من متطلبات وضغوط ومشكلات بسبب وجود الطفل ذو الحاجات الخاصة. وتركز هذه البرامج على ما يلي:

1- التفاعلات بين الوالدين بهدف تقديم الدعم المتبادل بينهما.

2- ردود الفعل الشخصية للوالدين.

3- المساعدة في التعرف على خدمات المجتمع المقدمة للأسر وكيفية الاستفادة منها (Wilson, 1998).

3- **مشاركة الوالدين في تخطيط، وتقييم، وضبط ومراقبة البرامج المقدمة للطفل:** فلا بد من وجود فريق متخصص يقدم الخدمات والبرامج الضرورية للطفل، والوالدان يعتبران من العناصر الرئيسية في هذا الفريق.

وتعتبر مشاركة الأهل ليست كافية، ولا بد من تشجيعهم على التعبير عن أمنياتهم، ومشاعرهم، والمعلومات التي لديهم، واحترام كل ذلك منهم. كما إن عدداً من الأسر تحتاج للمساعدة لتتعلم كيف تشارك بفاعلية في التخطيط والتقييم وضبط العمليات المرتبطة بالبرامج التربوية المقدمة لأطفالهم. كما قد يحتاج هؤلاء أيضاً للمعلومات، والنصائح والتشجيع ليكونوا آباء فاعلين.

مقترحات للعمل مع الأسرة في برامج التدخل المبكر:

1- اجعل مساعدة الأسرة هدف أساسي لأي نشاط تدخل مبكر، لذلك يجب على المختص الذي يعمل مع الطفل أن يتعرف على أهمية هذا الدور المهني، ولأن هؤلاء المختصين لا يستطيعون إنشاء برنامج يعتمد على الأسرة وحدها، لذلك يجب توفير خدمات إدارية ومساندة أيضاً.

2- وسّع مفهوم إشتراك الأهل الفعال، لذلك يجب أن يسمح الأختصاصي للأسرة أن تقوم بتعريف مشاركتها في البرنامج بطرق ذات معنى لها، وأن يحدد الأهل ما يناسبهم وعلى الاختصاصي مساعدتهم، هذه العملية تتضمن إشراك الوالدين من خلال عملية التقييم، وكذلك عملية التدخل.

3- ساعد وساند نظرات الأسرة المستقبلية، ويجب أن يسمح الاختصاصي للوالدين بالشعور بالأمل حيث أنه بدون الأمل يصبح من الصعب على الوالدين مواجهة الحاضر الذي يعيشونه، وهكذا يمكن القول أن الأحلام والتخيلات المستقبلية التي يبنيها الوالدان تساعد أيضاً في عملية صنع القرار في تخطيط وتنظيم حياة الطفل المعوق وحياة الأسرة أيضاً.

4- ساعد الأسرة في التعرف على مصادر أولوياتها واهتماماتها، فلا يستطيع الاختصاصي تقييم حاجات الأسرة دون معرفة كيف تنظر الأسرة لحاجتها، لذلك يجب على الاختصاصي إشراك الوالدين في عملية التعرف على مصادر هذه الحاجات ومساعدتها في البناء عليها.

5- تعرف على طريقة الأسرة المفضلة في حفظ الإتصال بين المدرسة (المركز) والبيت، وذلك لأن معظم الوالدين يفضلون طرق الاتصال غير الرسمية، فقد تكون ورقة صغيرة تشير إلى أداء الطفل أو مكالمة تليفونية أو حضور الوالدين لحصة يقدمها المعلم للطفل قد تكون وسائل يفضلها الوالدين بدلاً من مخاطبتهم بشكل رسمي (Wilson, 1998).

ومن بين الأمثلة على برامج التدخل المبكر

1- **مشروع بورتج للتدخل المبكر:**(Portage)

البرنامج المنزلي لتثقيف أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة منذ الميلاد وحتى سن التاسعة.

تعريف المشروع:

هو مشروع تعليمي للتدخل المبكر يطبق على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الميلاد وحتى سن 9 سنوات، ويقوم المشروع بتدريب الأم على كيفية تعليم طفلها والتعامل معه لذا فهو برنامج تثقيفي للأمهات يؤهلهن ليصبحن المدرسات الحقيقات لأطفالهن، ويطبق البرنامج على الأم والطفل داخل المنزل لأنه أكثر ملائمة للطفل وبيئته، ويقوم هذا البرنامج على زيارة الأم والطفل مرة في الأسبوع لمدة ساعة وربع.

خلفية المشروع:

- صمم البرنامج عام 1969م في مدينة بورتيج / ولاية وسكانسن - الولايات المتحدة الأمريكية من قبل باحث أمريكي من نفس المدينة يدعى ديفيد شيرر، ليخدم ذوي الاحتياجات الخاصة من سن الميلاد وحتى ست سنوات.
- سرعان ما انتشر البرنامج في عدد من الدول مثل كندا، ودول أوروبا، وأمريكا اللاتينية.
- عربياً: ساهم برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية في تمويل مشروع البرنامج المنزلي للتدخل المبكر لتثقيف أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بجمعية رعاية المعوقين في قطاع غزة والتي بدأت في تنفيذه عام 1984م، حيث امتد البرنامج ليصبح برنامجاً وقائياً إضافةً إلى كونه برنامجاً تأهيلياً، ونظراً لنجاحه فلقد ساهم البرنامج بتمويل نفس المشروع لجمعية التنمية الفكرية المصرية في القاهرة.

- (مدد البرنامج عربياً ليشمل الفئة العمرية من 6-9 سنوات نظراً لقلة الخدمات، والبرامج التأهيلية في بعض المناطق).
- نظراً لنجاح البرنامج في كل من قطاع غزة والقاهرة، سعى المجلس العربي إلى نشر هذا المشروع على الصعيد العربي وشرع إلى عقد دورة تدريبية على المستوى القومي لتضم مشاركات كل من: المغرب، دولة الإمارات العربية المتحدة، دولة البحرين، سلطنة عُمان، لبنان، تونس، اليمن، الكويت، بهدف خلق الكوادر المدربة.
- في عام 1995 تم البدء بتنفيذ البرنامج في المملكة العربية السعودية، حيث ينفذ حالياً في كل من القصيم، الباحة، المدينة المنورة، والدمام.
- في عام 1997م، بدأ تنفيذ البرنامج في الأردن تحت مظلة الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية حيث ينفذ حالياً في 10 مناطق في المملكة بالتعاون مع عدد من الهيئات التطوعية المحلية.

اهداف المشروع:

- تقديم برنامج التأهيل المبكر داخل بيئة الطفل المألوفة (المنزل).
- الاكتشاف المبكر للإعاقة وذلك من خلال إجراء التقييم للأطفال ممن يعانون من مشاكل النمو وإدراجهم ضمن برنامج التدخل المبكر في أصغر سن ممكن.
- إشراك الأهل المباشر في العملية التدريبية والتعليمية لطفلهم وهي إحدى الوسائل الفعالة للتأثير على الطفل وتزويده بالمهارات التي تساعده على التكيف في حياته اليومية.
- تزويد الأم بالتدريب المستمر فيما يتعلق بالوسائل الضرورية لرعاية طفلها.
- تقديم مناهج تتلاءم والثقافة المحلية تتضمن مواضيع في التربية الخاصة إضافة إلى المؤثرات الحسية والجسمية والعناية الذاتية.
- تطبيق الخطوات العملية للبرنامج دون إرباك ترتيبات الحياة اليومية للأسرة.
- تحديد نقاط القوة والضعف عند الطفل بهدف تصميم برنامج خاص به مبنياً على المعرفة الحالية لقدراته بالتعاون مع الأم.
- استخدام منهج متسلسل من حيث التطور ويستخدم كأداة تعليم.

الفئات المستفيدة:

- الأطفال من الولادة إلى سن التاسعة.
- أهالي الأطفال وأقربائهم والأهالي في الحي نفسه.
- العاملون في مؤسسات وجمعيات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مواصفات المشروع:

- البرنامج مجاني ويخدم كافة الأسر من جميع المستويات الاقتصادية.
- من مزايا البرنامج المنزلي للتدخل المبكر الوصول للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صغار السن في مختلف أماكن سكنهم مهما بعدت، إضافة إلى أن الزائرة المنزلية الواحدة تستطيع تقديم الخدمة إلى 15 عائلة اسبوعياً، لذلك كلما زادت عدد المدرسات (الزائرات) في البرنامج زاد عدد الأسر المستفيدة من المشروع والتي لا يتوافر لها أي نموذج من الخدمة وذلك إما بسبب بعد مناطق السكن، أو صغر سن الطفل، وعدم ملائمة البرامج المقدمة في المؤسسة لإعاقة الطفل، وأهم من ذلك كله عدم قدرة المؤسسات على استيعاب جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب عدم استطاعة أهالي الأطفال خاصة الفقراء منهم من دفع التكاليف الباهظة التي تتطلبها المراكز والمؤسسات الخاصة.
- هذا البرنامج يستثمر أيضاً في تكوين العامل البشري المؤهل فالعاملات في البرنامج ليس من الضروري أن يكن حاصلات على شهادات جامعية عليا، ويمكن للحاصلات على شهادات متوسطة الالتحاق بالدورة التدريبية والنجاح فيها. وقد أثبتت التجربة أن اختيار مدرسات من نفس البيئة التي يتم العمل بها يزيد من التفاهم ما بين العائلات التي تتلقى الخدمة وطاقم البرنامج مما يؤدي بالتالي إلى نجاح وزيادة الثقة المتبادلة بين الطرفين.

الأخلاق والقواعد الاجتماعية والمهنية للعاملات بهذا المشروع

الأخلاق والقواعد الاجتماعية:

- لا يجوز القيام بزيارة أو اصطحاب أي زوار دون إعلام الأسرة بذلك.
- على الزائرة الاحتفاظ بالمظهر اللائق والمناسب أثناء الزيارات.
- على الزائرة ألا تجعل نفسها محط للانتباه بالتحدث عن نفسها.
- سلوك الزائرة محسوب عليها لأنها موضع ملاحظة الآخرين.

- على الزائرة احترام العلاقة المهنية على أن يخصص للعلاقة الشخصية والاجتماعية وقت قليل في نهاية الزيارة.
- على الزائرة احترام العادات والتقاليد، وعليها أن تتذكر دائماً أنها ضيف داخل المنزل.
- على الزائرة انتقاء الأسلوب المناسب في المخاطبة والتعامل.
- على الزائرة أن تكون موضع ثقة في كتمان السر وحفظه.

أنواع التقييم Types of Assessments

1- تقييم رسمي Formal Assessments

2- تقييم غير رسمي Informal Assessments

3- تقييم منهاجي Curriculum Assessments

4- تقييم مستمر Ongoing Assessments

أولاً: تقييم رسمي :Formal Assessments

- يشتمل التقييم الرسمي على Developmental Profile وهو اختيار الصورة الجانبية لتطور الطفل.
- Sheet وهي قائمة تسجل فيها نتائج الصورة الجانبية (ما يحصل عليه الطفل من مهارات فشل أو نجاح بطريقة مختصرة) وتكون صفحات قائمة التسجيل على شكل رسم بياني مقسم إلى مربعات أو صناديق Boxes or Blokes وكل صندوق محدد بعدد من الأشهر وتختلف قيمة كل صندوق عن الآخر فالبعض قيمته 6 أشهر والبعض 12 شهر وعند تطبيقه ينبغي مراعاة البنود التالية:
  - تطبق المدرسة اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل في الزيارة الأولى.
  - تناقش نتائج الاختبار مع المشرفة.

وهذا الاختبار مكتوب ومدون ومقنن لا يمكن التغيير في بنوده وهو من تأليف Alpren Boll

يطبق هذا الاختبار مرتين في السنة:

1- في بداية السنة للتعرف على مناطق القوة والضعف لدى الطفل وتحديد ما يعرفه وما لا يعرفه.

2- في نهاية السنة التدريسية وذلك لمعرفة مدى تقدم الطفل واستفادته مما تم تدريسه له خلال السنة.

يقيس اختبار الصورة الجانبية العمر العقلي في المجالات التالية:

- **العمر الجسمي:** Physical Age (أصفر)

ويتحدد من خلال قياس النمو والتطور الجسمي وقوة العضلات (الكبيرة والصغيرة) على القيام بمجموعة من المهارات الحركية، مثل القفز على قدم واحدة، أو بكلتا قدميه أو استعمال المقص، أو قذف الكرة لشخص كبير واقف أمامه.

- **العمر في المساعدة الذاتية** Self Help Age (ابيض)

ويتحدد من خلال قياس تحمل الطفل للمسؤولية واعتماده على نفسه بالمأكل والملبس وقضاء احتياجاته الخاصة.

- **العمر المعرفي الأكاديمي التعليمي** Academic Age (برتقالي)

ويتحدد من خلال قياس القدرات الخاصة للأطفال قبل سن المدرسة، وفي المراحل الدراسية الأولى، من حيث التعليم كالأمور الحسابية (أن يرسم خط رأسي، يشير إلى الألوان، يرسم علامة + ، مثلث أو مربع).

- **العمر في المخالطة الاجتماعية:** Social Age (أخضر)

ويتحدد من خلال قياس قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين من أقارب، أصدقاء وكذلك حسن التصرف في المواقف الاجتماعية التي يواجهها الطفل.

- **العمر في مجال الاتصال** Communication Age (زهري)

ويتحدد من خلال قياس المهارات الخاصة باللغة التعبيرية أو الاستقبالية سواء بالإشارة أو بالهمهمات غير اللفظية وقد تكون كلامية أو مكتوبة.

طريقة تطبيق الاختبار:

1- يحدد الصندوق الذي يحتوي على العمر الزمني للطفل ثم نرجع للخلف صندوقين للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صندوق واحد فقط للأطفال الآخرين.

2- يُبدأ في التأكد من قدرة الطفل على تأدية بعض المهارات الموجودة في الاختبار من خلال الأسئلة التي توجه إلى الأم مع تنفيذ بعض الأسئلة وتجريبها مع الطفل كلما أمكن ذلك للحصول على أدق النتائج.

يُستمر في وضع الدوائر على الإجابات الصحيحة مع الاستمرار في الصعود إلى أعلى حتى يقابلنا أول فشل ثم نقوم بالنزول حتى نحقق صندوقين نجاح وبعد ذلك نعود عند الفشل السابق ونكمل الصعود ونتوقف تماماً حتى نحقق صندوقين فشل.

ملاحظات:

- قد تصادف الزائرة أطفال لا تحقق معهم صندوقين نجاح متتاليين إما لصغر سنهم أو تدني قدراتهم، فيعتبر في هذه الحالة الرصيد إضافي وليس قاعدي سواء أكان بلوك نجاح كامل أو فيه فشل.
- قد لا تحصل الزائرة على صندوقين فشل متتاليين وذلك لكبر عمر الطفل أو ارتفاع قدراته.
- لا يطبق الاختبار على الأطفال دون الستة أشهر ويتم تطبيقه عند بلوغهم ستة أشهر.
- في حالة عدم مقدرة الزائرة من تحديد الإجابة الصحيحة يجب إعادة المهارة للتأكد أنها لم تكن عفوية.

كيفية التسجيل:

الرصيد القاعدي: Baseline Credit

يتم الحصول على الرصيد القاعدي من الصندوق الذي اجتيزت كل بنوده والذي يعتبر أعلى في القيمة من الصندوق الذي يسبقه.

الرصيد الإضافي: Additional Credit:

يتكون من مجموع الشهور المتفرقة للبنود التي نجح فيها الطفل والتي تقع بين بلوكات الفشل والنجاح.

العمر العقلي لأي مجال: مجموع الرصيد القاعدي والإضافي:

- التقرير النفسي: يشتمل على نتائج اختبار الصورة الجانبية لتطور الطفل وموجز عن المهارات التي يعرفها، كما تسجل المعلمة (الزائرة) فيه العمر العقلي فيه للطفل في كل مجال من المجالات، وعند قراءته من قبل المشرفة وفي حال وجود شك في تنفيذ اختبار الصورة الجانبية، يعاد الاختبار من قبلها للطفل في أقرب فرصة للتوصل إلى نتيجة دقيقة تتناسب مع قدرات الطفل.

2- برنامج التدخل المبكر لأطفال متلازمة داون:

بدأ تطبيق البرنامج عام 1974م تحت مسمى برنامج الرعاية الوالدية لأطفال متلازمة داون، وهو برنامج تعليمي للتدخل المبكر يهدف إلى تدريب أهالي أطفال متلازمة داون بعد الولادة مباشرة وحتى سن 3 سنوات، ويعتبر هذا البرنامج الأمهات والآباء شركاء رئيسيون في العملية التعليمية لهؤلاء الأطفال.

صمم البرنامج من قبل فريق مختص من ضمن أعضاءه عدد من أهالي أطفال متلازمة داون المهتمين بالموضوع، وذلك لقناعة القائمين على تصميم البرنامج بأن أكثر الناس قدرة على فهم احتياجات أطفال متلازمة داون هم ذويهم لقربهم منهم وقدرتهم على ملاحظة وتقييم سلوكهم طوال اليوم.

يقدم التدريب من قبل متخصصين بعضهم من الأهالي (برنامج من الوالدين)، ويتم التدريب دون إرباك لبرنامج الأسرة اليومي، فعلى سبيل المثال: على الأم أن تستغل وقت الإفطار في تدريب طفلها على كيفية استخدام الملعقة وهي بالحديث معه عن نوع الطعام، وكيفية طهيه تثري محصوله اللغوي أيضاً، وبذلك يكون التعليم في أكثر الأوقات ملاءمة لها ولأسرتها.

كما يرشدها البرنامج إلى كيفية إجراء تعديلات مناسبة عند استخدام الأدوات، ومن الأمثلة على ذلك رفع الكرسي بوسادة (لما قد يتصف به أطفال المتلازمة من قصر في القامة)، تصميم أرضية لصينية الطعام تحول دون انزلاق الطبق عند تناول طعامه مثلاً.

يقوم البرنامج بزيارة أهالي الأطفال في الاسبوع الذي يلي الولادة مباشرة من قبل أخصائية مدربة لهذه الغاية، تصمم برنامجاً تدريبياً بالتعاون مع الأهل بناء على تقييم عام يجري للطفل، وبعد تصميم البرنامج تتم الزيارة مرة كل اسبوعين، تترك فيها الأخصائية خطة تعليمية يعمل الأهالي على تطبيقها مع أبنائهم ولكونها مكتوبة يكون بمقدور الأهل التدريب يومياً على المهارات ومراقبة تطور طفلهم مع ضرورة الاتصال بالأخصائية عند كل انجاز يحققه الطفل مما يتيح الفرصة لإضافة مهارات جديدة أكثر تقدماً.

لقد حقق البرنامج منذ بدايته نجاحاً كبيراً لاعتماده الأساسي على مراحل التطور الطبيعي للطفل والذي يوضح تفصيلياً ما ينبغي على الطفل أن يتقنه في كل شهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر. وقد اعتمد فريق العمل المختص في تصميم هذا البرنامج منهاج بورتيج.

3- برنامج :Help

لقد تم تأسيس نظام التعليم المبكر في هاواي استجابة للحاجة إلى وجود وسيلة يمكن من خلالها إنجاز التطوير على مراحل بخطوات صغيرة تدريجياً، واقتراحات خاصة بالنشاطات لتعليم المهارات التنموية.

وقد نشأ هذا المشروع عن المشروع التجريبي وبرنامج التدريب عام 1971م المسمى بمشروع انريشمنت للأطفال المعوقين الرضع تحت إشراف كلية الصحة العامة بجامعة

هاواي، وتأسس على يد مكتب التعليم للمعوقين (ذوي الحاجات الخاصة) بوزارة الصحة والتعليم والرعاية الصحية (يسمى حالياً مكتب التعليم الخاص - وزارة الصحة والخدمات البشرية). وقد عمل العاملون مع مايربو على مائة طفل من الأطفال الرضع من ذوي الحاجات الخاصة، من سن الولادة وحتى ثلاث سنوات (ومن ثلاث إلى ست سنوات أيضاً) وأسرهم، وتولوا عملية تدريب الموظفين العاملين في برامج تعليم الأطفال الرضع وفي المدارس التمهيدية، والعاملين في برامج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بولاية هاواي.

وقد تم اختيار استمارة (برنامج) نظام التعليم المبكر هيلب، وتمتاز بنوعيتها الجيدة حيث تتيح للآباء بأن يعملوا معاً، وهي تعطي صورة شاملة لمستويات الأطفال (في جميع مهارات النمو من الميلاد وحتى ست سنوات) وهذا يمكن المدرسين من التركيز على الاحتياجات التطورية للأطفال (أي التعرف على المهارات التي تحتاج إلى تطوير) وهذه اللوائح تسهل عملية الإعداد اعتماداً على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل.

إن دليل النشاط في برنامج (Help) بما يحتويه من آلاف الأنشطة يتيح عملية الاختيار لتحقيق أهداف التخطيط والتطوير وتحليل المهام التي يحتاج إليها الطفل في هذه المرحلة من العمر.

لقد تم استخدام عدد هائل من المقاييس التطورية والاختبارات أثناء تطوير لوائح هيلب ودليل النشاط. وقد تم اختيار اللوائح ودليل النشاط ميدانياً للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بولاية هاواي، إضافة إلى ذلك فقد تم استخدام المواد ومراجعتها من قبل البرامج في 35 ولاية وسبع دول، وقد تم استقاء المعلومات المطلوبة من كل منهما للمساعدة في تحسين المنتجات، وينتشر استخدام برنامج هيلب بصورة واسعة في الوقت الحالي في كثير من الدول الأجنبية.

http://www.gulfnet.ws/vb/showthread.php?threadid=9070

4- برنامج Insite للتدخل المبكر للأطفال المعوقين حسياً (بصرياً، أو سمعياً)

هو برنامج تعليمي تدريبي منزلي للتدخل المبكر لتدريب أهالي الأطفال المعوقين سمعياً أو بصرياً (المعوقين حسياً)، والذين يعانون من إعاقات مصاحبة إضافة لإحدى الاعاقتين أعلاه.

قد يستغرب البعض وما علاقة هاتين الإعاقتين ببعضهما إن كنا نتحدث عن برنامج يخدم كلتا الإعاقتين وما يصاحبهما من إعاقات أخرى.

وللإجابة على هذا السؤال لا بدّ من معرفة الأمر الأساسي الذي يعيقه غياب إحدى الحاستين (السمع، أو البصر)، ألا وهو الاتصال، وبوجود إعاقة مصاحبة، يصبح من السهل تكييف برنامج وفق ما تتطلبه كل إعاقة على انفراد.

يقدم هذا البرنامج الدعم، ويشكل مرجعية رئيسية للأطفال المعوقين حسياً وذويهم في سن مبكرة (من الولادة، وحتى الخامسة) أي سن ما قبل المدرسة، ويؤهل البرنامج الأطفال لمرحلة الدمج المبكر في رياض الأطفال العادية من خلال ما يوفره من دعم وتدريب وإرشاد في كافة جوانب التطور وخاصة: الاتصال المبكر (وبما يتناسب مع نوع الإعاقة)، تدريب البصر المتبقي، تدريب السمع المتبقي، التدريب على الحركة والتنقل، التدريب على مهارات العناية الذاتية، التدريب الإدراكي، وغالباً من خلال ما يعرف بالتعلم من خلال العمل (أو اللعب).

أما أدوات البرنامج فهي الدليل الخاص بالمعلومات والأنشطة الخاصة بالأهالي، إضافة لبطاقات الأنشطة، وأشرطة الفيديو، والأدوات الخاصة بالعاملين في التدريب على البرنامج.

يتم العمل مع الطفل بعد إجراء المقابلة الأولية مع ذويه وعمل التقييم المناسب لتحديد مستوى أداءه الحالي، مع تقديم الدعم النفسي العاطفي المستمر للأطفال وأسرهم، هذا ويحتوي الدليل الخاص في البرنامج على أساسياته، وتعليماته الرئيسية.

http://www.skihi.org/insite.html

5- برنامج ski-hi للتدخل المبكر:

هو برنامج تعليمي للتدخل المبكر، من عمر (0-4) سنوات للأطفال ضعاف السمع، حيث يركز البرنامج التدريبي على جوانب مختلفة أهمها طرق التواصل مع الأطفال ضعاف السمع، مبادئ التدريب السمعي النطقي، والأساليب الاتصالية الأخرى كمدخل للتدريب الاجتماعي، الحركي، المساعدة الذاتية، والإدراكي، صمم البرنامج في الولايات المتحدة الأمريكية، ويطبق في 50 لاية إضافة إلى كندا.

عربياً: طبق البرنامج عام 1992م، في قطاع غزة من خلال جمعية رعاية المعوقين، حيث بلغ عدد المستفيدين من البرنامج 3000 طفل وأسرة، ولكن ونظراً لضعف الإمكانات المادية، وظروف الاحتلال، توقف العمل في البرنامج، ولم يتم تعميمه عربياً.

يقوم البرنامج على تلبية الاحتياجات التدريبية لأمهات الأطفال المعوقين سمعياً، ويركز بشكل أساسي على الأسرة كأساس في تنمية قدرات الطفل لإدراك البرنامج على أهمية البيت كمكان أكثر ملاءمة لتعلم الطفل في سن مبكرة.

إضافة للتدريب أعلاه تقوم الزائرة المنزلية المتخصصة في هذا المجال بتدريب الأم على آلية عمل المعينة السمعية، وطرق صيانتها، وتزويد الأهالي بكافة الاستشارات الخاصة بأطفالهم.

تقوم المدرسة المنزلية هنا بإجراء 20 زيارة منزلية اسبوعية بمعدل 4 زيارات يومياً/5 أيام في الاسبوع أما مدة العمل في البرنامج فهي سنتان والحد الأقصى المسموح به للعمل مع الطفل هو 4 سنوات باستثناء بعض الحالات القليلة التي يتم فيها البدء مع الطفل في سن متأخرة. www.skihi.org

6- برنامج Vojta للتدخل المبكر للأطفال المعوقين حركياً:

هو برنامج تدريبي بدأ تطبيقه في ألمانيا من خلال طبيب ألماني يدعى Vojta، يهدف إلى تدريب أمهات الأطفال المعوقين حركياً في سن مبكرة (من الولادة وحتى عمر 5 سنوات)، على أساليب حفز الأطفال الذين يعانون من التأخر في النمو الحركي، من خلال الضغط بطريقة خاصة على نقاط معينة في جسم الطفل لتحفيز عضلات الطفل ويتم التأكيد على الأمهات من أول زيارة على ضرورة ترك الطفل على راحته وعدم إرغامه على الجلوس أو الوقوف ما لم يكن جسمه مهيئاً أو مستعداً لذلك، لأن إرغامه على ذلك قد يتسبب في إحداث تشوهات حتى إن كان الطفل لا يعاني من أي مشكلة جسدياً، ويطلب من الأم أن تترك طفلها مستلق إما على بطنه أو على ظهره أو جنبه، وأن لا تستخدم أي جهاز تصحيحي أو مساعد يتم احتساب عمر الطفل من خلال العمر الافتراضي له بعد إتمامه الشهور التسعة في بطن أمه وليس من تاريخ ولادته (أي من التاريخ المتوقع لولادة الطفل، وليس تاريخ ميلاده)، وذلك لمراعاة التأخر الذي قد تتسبب فيه الولادة المبكرة والذي يتلاشى بعد إتمام الطفل عامه الثاني في كثير من الأحيان.

ويعرض البرنامج التدريبي مؤشرات للكشف المبكر عن الإعاقة كإغلاق الطفل ليده بشدة ضاغطاً على الإبهام، طريقة بكاء الطفل، وانقباض القدم بعد الشهور الستة الأولى من عمره، كما يركز البرنامج على ارتباط الجانب الحركي الوثيق بالجانب الإدراكي، ولذلك مثلاً يتم التركيز على تدريب العضلات الدقيقة في اليد نظراً لارتباط قبضة اليد الوثيق بإدراك الطفل وتطوره في المجالات الأخرى، ويوجه الوالدين إلى عدم منع الطفل من التعرف على جسمه بحرية، من خلال سلوكات معينة كمص الإصبع مثلاً لأن الطفل يتعرف على الأجسام والأشياء بداية من خلال تقريبها وتفحصها بالفم، وبالتالي مص اليد والإصبع هي عملية مؤقتة وبداية التعرف على جسمه، وقد تصبح دائمة إذا منعنا الطفل منها (يلجأ الأطفال إلى تجريب كل ممنوع، ويصبح محبباً لهم).

التجربة الأردنية:

تم عقد 3 ورش تدريبية بإشراف الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية ومعهد الملكة زين الشرف التنموي / حيث تم استضافة خبيرة ألمانية تولت التدريب على البرنامج،

وكانت الورش موزعة جغرافياً حسب المناطق، ورشة في منطقة حرثا/ شمال الأردن - بالتعاون مع جمعية حرثا الخيرية - وورشة في منطقة وادي موسى جنوب الأردن من خلال منظمة حقوق أطفال العالم الفرنسية، وورشة إقليمية في عمان شارك فيها مشاركين من السعودية وقطر إضافة إلى المشاركين من وسط الأردن، وبحضور أمهات الأطفال المستهدفين في العلاج من الأردن.

عملياً، وبعد تنفيذ البرنامج لوحظ تقدماً ملموساً وسريعاً في الحالات دون اللجوء إلى الأجهزة التأهيلية، وذلك لأن البرنامج يعتمد على تدريب الأمهات وليس على العمل المباشر مع الطفل، وكذلك لأن التمارين تعمل على حفز العضلات للحركة ذاتياً (الضغط على النقاط الموجودة في الجسم) بحيث تعمل على حفز العضلات على الحركة ذاتياً دون اللجوء إلى تحريك العضو من قبل المدرب أو الأم) فتقوم الأم بعمل التمرينات لطفلها في وقت الفراغ مع التقيد بتعليمات المدربة الأساسية، ونظراً للفائدة الجمة التي حققها البرنامج تم تطبيق أسلوب من أم إلى أم للتدريب على البرنامج، بإشراف من الجهات المختصة.

www.vojta.com

المراجـــع

المراجع العربية:

- بيكمان، بايولاج، (2001). استراتيجيات العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة: عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان ووائل أبو جودة، دار القلم، دبي.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى، (2004). التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الريماوي، محمد عودة، (2003)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- السويدي، عائشة، (1997). استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة ندوة استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الخليج العربي، البحرين، ص230.
- الفارسي، جلال بن علي، (2003). قضايا معاصرة في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، منشورات مدينة الشارقة للخدمات الانسانية.
- القريطي، عبد المطلب أمين، (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الهويدي، محمد، (2003). دراسة حول استراتيجيات وبرامج التدخل المبكر، جامعة الخليج العربي.
- يحيى، خولة أحمد، (2003). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Baumeister, A., et al. (1993).**The New Morbidity: Recommendations for Action and An Updated Guide to State Planning for the prevention of Mental Retardation and Related Disabilities Associated with Socioeconomic Conditions.** Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation, U.S. Dept. of Health &Human Services.

Dinnebeil, L., Hale, L. (1999).**Early Intervention Program Practices That Support Collaboration.** Topics in Early Childhood Special Education, 19 (4), 225-236

Elizabeth, B &Cynthia, S. (2002). **Non-finite loss and challenges to communication between parent and professional,** British Journal of Special education, vol 29, No.1.

Halahan &Kauffman. (1991) **Exception children,** 5^{th} ed.

Hardman, M., Drew, C., &Egan, W. (1996). **Human Exceptionality: Society, School, and Family.** USA: A Simon and Schuster Company.

Koch, R. &de la Cruz, F. (1991). **The danger of birth defects in the children of women with phenylketonuria.** T he Journal of NIH Research, 3,61-63.

Lerner, J. (2000). **Learning Disabilties: Theories, Diagnossis, and Teaching Strategies,** 8th ed). Boston: Houghton Mifflin. Co.

Levy, H.L. (1990). **Neonatal screening for metabolic disorders.** In S. M. Pueschel &J. A. Mulick (Eds.), Prevention of Developmental Disabilties. Baltimore: Paul H. Brookes.

Marci. J. Hanson phD, (2003) **Twenty-Five years After Early Intervention. A follow-up of children with down syndrome and their families.** Infants and Young Children Vol. 16.No. 4, pp, 354-364 @2003 Lippincott Wiliams &Inc.

Rovet, J., Erilich, R. M. &Sorbara, D. L. (1989). **Effect of thyroid hormone level on temperament in infants with congenital hypothyroidism detected by screening of neonates.** Journal of Pediatrics, 114, 63-68.

Safford, P., Spodek, B., &Saracho, O. 91994).**Early Childhood Special Education.** New York: Teachers College Press.

Thoene, J.G. (1992). **Physicians' Guide to Rare Diseases. Montvale,** NJ: Dowden Publishing Co. Inc.

Wilson, R. (1998). **Special Educational Needs in the Early Years London**: Routledge.

مواقع الانترنت:

www.gulfnet.ws

www.riyadh.com

http://www.dca.org.sa/Board/Detail.asp?SubId=22

www.khass.com

www.portageproject.org

www.skihi.org

http://www.suhuf.net.sa/2002jaz/jul/7/tb2.htm

www.vojta.com

http://www.gulfnet.ws/vb/

http://www/coping.org/earlyin/childmgt.htm

الفصل الثامن

برامج تدريب وإعداد المعلمين

- مقدمة .
- أهمية اعداد معلم التربية الخاصة.
- الخصائص والصفات العلمية التي يجب توفرها في معلم التربية الخاصة.
- الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة.
- برامج اعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة.

  أولاً: برامج التدريب قبل الخدمة.

  ثانياً: برامج التدريب أثناء الخدمة.
- الإتجاهات الحديثة في اعداد معلمي التربية الخاصة.

  أ. الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية.

  ب. الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات.

  ج. الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة.
- المراجع

برامج تدريب وإعداد المعلمين

مقدمة:

يعتبر معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين، ولهذا فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء عملية مهمة، حيث أنه يتولى مهاماً شاقة في تعامله مع فئات خاصة من التلاميذ، الذين يحتاجون الجهد والوقت الكبيرين، وبدأ التزايد بالطلب عليه بسبب الزيادة في عدد المعاقين في العالم.

ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة، حيث أن هذه المهنة تتطلب توفر صفات وخصائص شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم العاديين، لذا لا بد أن يتم اختياره بعناية.

إن حركة التربية الخاصة المعاصرة، وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات وما ترنو إليه من توقعات، تؤكد أن التربية الخاصة ميدان إبداع للإنسان بقدر ما تنطوي على تحديات شتى لإنسانية الإنسان، واختبار لكفاءته، ولكي تكون التربية الخاصة هكذا بحق، فهذا رهن بالمعلم، ولذلك فإن فعالية أي برامج تربوية محتوم بالمعلم الفعال الكفء.

ظهرت قضية الكوادر العاملة في التربية الخاصة نتيجة التطور الذي حدث في ميدان التربية الخاصة في الوقت الحاضر مقارنة مع أوضاع التربية الخاصة في منتصف هذا القرن، وتبدو مظاهر القضايا والمشكلات في مجال التربية الخاصة وفي نقص الكوادر وكيفية العمل على مواجهة هذا النقص.

ولقد بدأت أول فرصة تدريبية للمعلمين بالتربية الخاصة عام (1905) في المدرسة التدريبية في نيوجيرسي وتبعتها دورة أخرى في صيف عام (1907) استمرت إلى مدة (6) أسابيع، وبعد ذلك بسنوات أصبح هناك اقتناع من قبل الإداريين لأهمية الإعداد الفعال لمعلمي التربية الخاصة، حيث أنشئت(The National Education Association, NEA) وهي عبارة عن منظمة تعنى بإعداد المعلمين المهنيين في التربية الخاصة وكان هذا عام (1918).

وبعد هذه المنظمة جاءت جمعية الأطفال غير العاديين (CEC)عام 1922 والتي وضعت المعايير الخاصة باعداد المهنيين في التربية الخاصة، وركزت على دور الإداريين في الإعداد والتدريب للمعلمين بالتربية الخاصة (Smith &others, 1995).

وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

1- يلتزم العاملون في ميدان التربية الخاصة بتطوير القدرات التعليمية والظروف الحياتية

للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة إلى الحد الأقصى الممكن.

2- يحرص العاملون ميدان التربية الخاصة على بلوغ مستوى عالي من الكفاية المهنية والتكامل في ممارستهم المهنية.

3- يساهم العاملون في ميدان التربية الخاصة في الأنشطة التي تعود بالفائدة على الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم والزملاء في العمل والطلبة والمتدربين.

4- يتخذ العاملون في ميدان التربية الخاصة أحكاماً مهنية موضوعية في ممارساتهم الميدانية.

5- يبذل العاملون في ميدان التربية الخاصة الجهود اللازمة لتطوير معرفتهم ومهاراتهم فيما يتصل بتربية الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة.

6- يعمل العاملون في ميدان التربية الخاصة تبعاً لمعايير وسياسات مهنتهم.

7- يحرص العاملون في ميدان التربية الخاصة على الدفاع عن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وعلى تحسين القوانين والتعليمات التي تنظم عملية تقديم الخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة.

8- لا يشارك العاملون في ميدان التربية الخاصة في ممارسات غير أخلاقية أو غير قانونية ولا يخالف المعايير المهنية المتفق عليها .(www.cec.sped.org)

أهمية إعداد معلم التربية الخاصة:

يعد إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية، والتربية بصفة عامة والتربية الخاصة على وجه التحديد، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، ولا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد العوامل الرئيسية في توجيه التطوير التربوي.

وعليه فقد أصبحت عملية إعداد المعلم وتدريبه المستمر أثناء الخدمة تمثل مكاناً بارزاً في أولويات تطوير الفكر التربوي في معظم دول العالم.

هذا ولا بد من الإلتفات إلى ضرورة تخطيط البرامج التدريبية على أساس الاحتياج الفعلي وتخطيط البرنامج التدريبي في ضوء الواقع الفعلي للوضع في مجال تعليم غير العاديين، وضرورة وضع معايير لاختيار معلم التربية الخاصة، بحيث يتميز بخصائص شخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء.

كما لا بد من صرف علاوة خاصة للعاملين في هذه الفئة، وكذلك ضرورة وضع برامج

تدريبية نوعية خاصة بكل مجال، "صم، مكفوفين، حركية، انفعالية"، وعدم جعل التدريب عاماً في مجال التربية الخاصة نظراً للفروق بين هذه المجالات (شقير، 2002).

الخصائص والصفات العلمية التي يجب توفرها في معلم التربية الخاصة:

1- القدرة على تحديث المعلومات التربوية والنفسية وتجديدها من خلال تجديد المعلم لمعلوماته باستمرار والإطلاع على كل ما هو جديد ومستحدث في المجال العلمي والتعليمي والتربوي وخاصة في مجال عمله واختصاصه.

2- اتساع الخبرات وتنوعها: وهي صفة لازمة للمعلم فعليه مسؤولية مساعدة الأطفال بصفة عامة والمعاقين بصفة خاصة، وأن يحقق لهم حياة أكثر تنوعاً ولا يستطيع أن يعمل ذلك إلا إذا كانت خبرته واسعة، وتخرج عن إطار الكتاب والمواد المكتوبة فقط.

3- القدرة على تعليم الآخرين: أن يكون له القدرة على تعليم الأطفال مع اختلاف مستوياتهم وطريقة تدريسهم.

4- القدرة على التفكير العلمي: حتى يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بإيجابية وأن يحسن التصرف والاختيار، وأن يتصف بذكاء وظيفي، وأن يستخدم مهاراته في استنباط أفضل الوسائل لحل المشكلات وتذليل الصعوبات.

5- القدرة على التفسير: أن يكون قادراً على تفسير خبرات الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه، وتفسير ماضي الطفل وحاضره (قرشم، 2004).

الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة:

هي امتلاك المعلم المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس، ومدى إتقانه لها، وتحدد مجالاتها كالتالي:

1- الكفايات الشخصية: مجموعة من الخبرات والقدرات العقلية والجسمية والانفعالية التي يمتلكها المعلم، مما يمكنه من تقبل الأطفال واحتمال تصرفاتهم غير المرغوبة.

2- كفايات القياس والتشخيص:

أ. كفايات القياس: مجموعة مهارات ومعارف تمكن المعلم من قياس الجوانب العقلية والتربوية للطفل، وذلك من خلال طرق جمع البيانات المختلفة، وذلك لتحليل هذه البيانات والوقوف على جوانب القوة والضعف للطفل.

ب. كفايات التشخيص: مجموعة خبرات تعليمية، تمكن المعلم من الحكم على الطفل اعتماداً على معلومات القياس.

3- كفايات إعداد الخطة التربوية الفردية: مجموعة كفايات تجعل المعلم قادراً على بناء المنهاج التربوي للطفل وتشمل وضع الأهداف وتحضير واستيعاب وتطبيق مكونات الخطة التربوية.

4- كفايات تنفيذ الخطة التعليمية: وهي مجموعة الكفايات التي تمكن المعلم من تنفيذ الخطة التربوية الفردية، واستخدام المواد والأساليب المساعدة والتقييم وتعديل السلوك.

5- كفايات الاتصال بالأهل: هي قدرة المعلم على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأهل والمحيطين بهدف مساعدة الطفل.

وتعد الكفايات التدريسية والسمات الشخصية للمعلم في التربية الخاصة شرطاً أساسياً لكفاءته وفعاليته، ومن هذه الكفايات:

1- تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.

2- الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله.

3- استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة لكل تلميذ معوق.

4- تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معوق.

5- استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة.

6- استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للتلاميذ المعوقين.

7- تدريب التلميذ على تقبل ذاته وإعاقته.

8- العمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى التلميذ المعوق.

9- العمل على عقد لقاءات دورية مع المعلمين لمناقشة القضايا التربوية.

10- تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين في المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو التلاميذ المعوقين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم.

أما عن السمات الشخصية التي ينبغي توافرها في معلم التربية الخاصة فأبرزها ما يلي:

1- التمتع باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

2- التمتع بوضوح الصوت وسلامة النطق.

3- الاتسام باللباقة والقدرة على التصرف في المواقف والظروف المختلفة.

4- التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة.

أما "جيتينجر وآخرون (Gettinger and others, 1999) فيحددون أهم الكفايات التي يحتاجها معلم التربية الخاصة فيما يلي:

1- العمل مع العائلات وأولياء الأمور .Working With Families

2- التقييم القائم على الأداء .Performance Based Assessment

3- توظيف العمل مع فريق متعدد التخصصات .Inter-Disciplinary Team Functioning

4- استشارة المعلمين العاديين .Consultation with regular education teachers

وعن المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها معلم التربيةالخاصة؛ فيلخصها فولتز ودولي وجيفيريس (Valtz; Dooley &Jefferies, 1999) كما يلي:

1- يصل للمعلومات في كافة الظروف المعرفية، والاتصالية، والجسمية، والثقافية، والاجتماعية للأفراد ذوي حاجات التعلم غير العادية.

2- يستخدم المعلومات التقييمية في اتخاذ قرارات تدريسية، وتخطيط البرامج الفردية لتناسب كل الأفراد والبيئات المختلفة لغوياً وثقافياً.

3- يطور و/أو يختار المحتوى التعليمي، والمواد والمصادر التعليمية التي تستجيب إلى الاختلافات الجنسية، والثقافية، واللغوية.

4- يوجد بيئة تعليمية - تعلمية مدعمة وإيجابية وآمنة.

5- يطبق الاستراتيجيات لإعداد الأفراد للحياة في عالم متغير، ومتباين الثقافات، والعادات والتقاليد، والأخلاقيات.

برامج اعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة:

أولاً: برامج التدريب قبل الخدمة Pre-Service Training

يقصد بها تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء وجودهم على مقاعد الدراسة في المعاهد العلمية المختلفة، مثل كليات المجتمع التي تقدم برامج الدبلوم المتوسط، والجامعات التي تقدم برامج في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا.

ويعتبر النموذج المقدم من قبل القريوتي (1991) في دراسته حول اعتبارات عامة للخطط القومية والوطنية لإعداد العاملين للعمل مع المعوقين والمشار إليه من قبل روهر نقلاً عن لجنة الموارد البشرية المنبثقة عن الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقلياً.

(International League of Societies for the Mentally Handicapped)

أحد النماذج المقترحة في هذا الخصوص والذي يمكن أن يشكل أساساً مناسباً في مجال إعداد العاملين مع فئات الإعاقة الأخرى.

وفيما يلي تلخيص لمستويات التدريب الأربعة التي يتضمنها هذا النموذج:

1- **المستوى الأول:** ويتضمن إعداد لمدة سنة في كلية مجتمع أو برنامج تدريبي خاص بعد الثانوية العامة، ويعتبر هذا المستوى مناسباً لإعداد مساعدي المعلمين، وعاملي الرعاية.

ويمكن تقديم التدريب في هذا المستوى من خلال برنامج أكاديمي منتظم أو من خلال برنامج للتدريب أثناء الخدمة.

وقد قدرت اللجنة أن هذا المستوى من التدريب يعتبر كافياً لما نسبته30 - 50 %من العاملين اللازمين.

2- **المستوى الثاني:** ويتطلب سنتين من التدريب في كلية مجتمع، ويعتبر مناسباً للمعلمين واختصاصيي التدريب المهني، والفنيين الآخرين في العلاج النطقي والعلاج الطبيعي، الذي يتم الإشراف عليهم ومتابعتهم فنياً.

وقدرت اللجنة أن هذا المستوى من التدريب يعتبر كافياً لما نسبته 25 - 30% من العاملين اللازمين.

وعليه فإن العاملين في المستويين الأول والثاني يشكلون ما نسبته 80% من فريق العمل تقريباً.

3- **المستوى الثالث:** ويشتمل على الشهادة الجامعية الأولى ويتمثل دور العاملين في هذا المستوى على الإشراف الفني والمتابعة، ومثال على ذلك مديرو المدارس الخاصة أو أخصائيو غرف المصادر والمشرفون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون.

4- **المستوى الرابع:** ويشير إلى الدراسات العليا بعد الشهادة الجامعية الأولى، حيث يتم هنا إعداد الباحثين والاختصاصيين الذين يتولون مهام إشرافية واستشارية وتخطيطية خاصة في مجال إعداد العاملين وتدريبهم. (الصمادي، القريوتي، السرطاوي 1995).

ولقد تعرضت المؤسسات القائمة على تدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة للانتقاد، وأشارت الدراسات إلى أن خريجي التربية الخاصة والعاملين في مجال المعوقين غير راضيين عن محتوى برامج التدريب قبل الخدمة، فقد شغلت ظاهرة الاحتراق (Teacher Burnout) مكاناً بارزاً في أدبيات التربية الخاصة، وتشير إلى شعور المعلم بالإنهاك والرغبة في التوقف عن تدريس الأطفال المعوقين، ومن أحد الأسباب عدم فاعلية الإعداد قبل الخدمة من جهة ومن جهة ثانية فإن التدريب قبل الخدمة مرتبط بعدة

مشكلات، هي:

مشكلات ذات العلاقة بالمتدربين:

كثيراً من المتدربين ما يفتقرون إلى الخبرة مع المعوقين، وإلى الحد الأدنى من المعلومات الأساسية حول مواضيع مختلفة مثل البحث التربوي والقياس والإحصاء والنمو وتعديل السلوك، ومن الممكن التغلب على هذه المشكلة بتحديد معايير معينة لاختيار الطلبة، واختيار الطلبة الذين لديهم استعداد شخصي للعمل في هذا المجال.

ولقد أشارت الدراسات في الولايات المتحدة أن ثمة خصائص شخصية ترتبط إيجاباً بنجاح المعلم وهي:

1- القدرة على تحمل الضغوطات.

2- إدراك نقاط القوة والضعف لديه.

3- التمتع بالحيوية والحماس.

4- التمتع بالقدرات الإبداعية.

5- الاتزان الانفعالي.

6- النضج.

7- الصبر.

ومن المشكلات المتصلة بالمتدربين أنهم غالباً ما لا يعملون في مجال التربية الخاصة، ويعزى ذلك لعدم فرص العمل وعدم توفر الحوافز المالية، والعمل الإداري بالنسبة للكوادر من خريجي برامج الماجستير.

مشكلات ذات علاقة بالبرنامج التدريبي:

من المشكلات المتعلقة بالبرنامج التدريبي:

1- عدم تزويد البرنامج بالمعدات والأدوات الضرورية للتدريب، مثل "مكتبة تشمل المجلات والمراجع العلمية والوسائل التعليمية السمعية والبصرية، والتسهيلات الأخرى".

2- عدم تبني البرنامج فلسفة واضحة وتوخي تحقيق أهداف واضحة.

3- عدم عرض البرنامج إلى تقويم موضوعي منظم لتحديد جوانب القصور في عملية إعداد المتدربين، بغية تطويره باستمرار وذلك من خلال متابعة الخريجين.

مشكلات ذات علاقة بالمدربين:

إن المواد التي يتضمنها برنامج التدريب لن تعطي الفائدة المرجوة منها إذا لم يقم على

تدريسها مدربون ذوو كفاءة مهنية مميزة، لديهم خبرة واسعة بالمعوقين ويمتلكون معرفة جيدة بخصائصهم وبأساليب تدريسهم، ومهنة التربية الخاصة تتضمن العمل بروح الفريق متعدد التخصصات لذا يجب أن يشترك في التدريب متخصصين مختلفين من ذوي العلاقة، (مثل التخصصات الطبية والطبية المساعدة والعمل الاجتماعي، والتربية الخاصة) وبرامج الإعداد العربية تفتقر لذلك.

برامج الإعداد قبل الخدمة في التربية الخاصة في الأردن:

1- **برامج الدبلوم المتوسط:** وهي برامج تقدم في كليات المجتمع الحكومية وغير الحكومية، لمدة سنتين دراسيتين بعد الثانوية العامة، ويتلقى الطلاب ضمن هذا البرنامج معارف ومهارات نظرية وعملية في مجال التربية الخاصة، ويمنح الطلاب في نهاية البرنامج دبلوماً عاماً في التربية الخاصة.

ومن هذه الكليات:

- كلية الأميرة رحمة: وقد بدأت بتدريس برنامج الدبلوم في التربية الخاصة منذ عام 1981، عندما كانت تتبع وزارة التنمية الاجتماعية، وتتبع كلية الأميرة رحمة حالياً جامعة البلقاء التطبيقية منذ عام 1998.
- برنامج الكلية الجامعية المتوسطة: وقد بدأت بتدريس الدبلوم في التربية الخاصة منذ عام 1994، وهي كلية غير حكومية، إلا أنها تتبع في نظامها جامعة البلقاء التطبيقية.
- كلية الكرك الحكومية: وقد بدأت بتدريس برنامج الدبلوم في التربية الخاصة منذ عام 1988، وذلك لإعداد المعلمين في المهن التعليمية الخاصة بالطلاب غير العاديين، وهذه الكلية تتبع حالياً جامعة البلقاء التطبيقية..
- كلية الخوارزمي: وهي كلية غير حكومية، بدأت بتدريس برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في عام 2002، وهي تتبع في مناهجها ونظامها جامعة البلقاء التطبيقية.
- كلية القدس: وهي كلية غير حكومية، بدأت بتدريس برنامج الدبلوم في التربية الخاصة في عام 2002، وهي تتبع في مناهجها ونظامها جامعة البلقاء التطبيقية (الخطيب 2000).

2- **برامج البكالوريوس:** وهي برامج تقدم في الجامعات الحكومية والخاصة، ضمن كليات التربية فيها، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الثانوية العامة.

تطرح هذه البرامج مساقات تتضمن مهارات ومعارف أكثر عمقاً في مجال التربية

الخاصة، تهدف إلى إعداد الكفايات الميدانية القادرة على العمل مع الفئات الخاصة فنياً وإدارياً.

ومن هذه الجامعات:

- الجامعة الأردنية: طرحت كلية التربية في الجامعة الأردنية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس في عام 1992، ضمن قسم الإرشاد والتربية الخاصة، ويتضمن هذا البرنامج مساقات تحوي مهارات ومعارف في مجال التربية الخاصة، تهدف إلى إعداد الكفايات الميدانية القادرة على العمل مع الفئات الخاصة في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر والصفوف الخاصة في المدارس العادية.
- جامعة مؤتة: طرحت كلية التربية في جامعة مؤتة برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس في عام 1998، ويتضمن هذا البرنامج مساقات تحوي مهارات ومعارف في مجال التربية الخاصة، تهدف إلى إعداد الكفايات الميدانية القادرة على العمل مع الفئات الخاصة في مراكز التربية الخاصة وغرف المصادر والصفوف الخاصة في المدارس العادية.
- جامعة البلقاء التطبيقية: طرحت كلية الأميرة عالية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس عام 2004 وتضمن مساقات في مجال التربية الخاصة يهدف الى اعداد الكفايات الميدانية القادرة على العمل مع الفئات الخاصة في مراكز التربية الخاصة.

3- **برامج دبلوم الدراسات العليا:** طرحت كلية التربية في الجامعة الأردنية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى الدبلوم العالي في عام 1980، الهدف منه إعداد كوادر فنية وإدارية متخصصة للعمل في ميدان التربية الخاصة، وقد التحق بهذا البرنامج الأفراد الحاصلون على الشهادة الجامعية الأولى، وقد منح هؤلاء الدبلوم العالي في التربية الخاصة مع التركيز على تخصص الإعاقة العقلية، وقد توقف هذا البرنامج عام 1992، بعد طرح برنامج البكالوريوس في التربية الخاصة.

4- **برامج الدراسات العليا:** وهناك عدة جامعات في الأردن تطرح برامج للدراسات العليا، وتتمثل هذه البرامج في كل من برنامج الماجستير في التربية الخاصة، وبرنامج الدكتوراه في التربية الخاصة للحاصلين على الماجستير.

ومن هذه الجامعات:

- الجامعة الأردنية: تطرح كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ثلاثة برامج

دراسات عليا في التربية الخاصة وهي برنامج الماجستير، برنامج الدكتوراه للحاصلين على الماجستير وبرنامج الدكتوراه بعد البكالوريوس.

1- برنامج الماجستير: طرحت كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى الماجستير عام 1982، ومدة الدراسة فيه سنتان دراسيتان، ويتكون من 33 ساعة تتوزع بين مواد إجبارية ومواد اختيارية أو بحث على شكل رسالة (9 ساعات).

وهذا البرنامج يتخذ مسارين وهما مسار الرسالة: وهي عبارة عن بحث أصيل في ميدان التربية الخاصة يقوم به الطالب بإشراف استاذ جامعي في نفس المجال.

أما المسار الثاني فهو مسار الامتحان الشامل، حيث يتقدم له الطالب لمرة أو لمرتين بعد إنهائه المساقات المطلوبة منه، ليحصل في النهاية على درجة الماجستير في التربية الخاصة.

2- برنامج الدكتوراه للحاصلين على الماجستير: طرحت كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى الدكتوراه وذلك لحاصلين على درجة الماجستير وذلك منذ عام 2001، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات دراسية، ويتكون من 54 ساعة تتوزع بين مواد اجبارية واختيارية، بالإضافة إلى اجتياز امتحان الكفاءة المعرفية: وهو امتحان يتكون من عدة محاور ومجالات في التربية الخاصة يهدف إلى قياس مستوى المعلومات النظرية والتطبيقية لدى الطالب في مجال التربية الخاصة.

3- برنامج الدكتوراه بعد البكالوريوس: طرحت كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية برنامجاً في التربية الخاصة على مستوى الدكتوراه وذلك للحاصلين على درجة البكالوريوس عام 2002، ومدة الدراسة في هذا البرنامج خمس سنوات دراسية.

وهذا البرنامج دمج ما بين مساقات مرحلة الماجستير ومساقات مرحلة الدكتوراه تحت مسمى مساقات الدراسات العليا، والتي يبلغ عددها في هذا البرنامج 63 ساعة بين مواد اجبارية واختيارية، بالإضافة إلى 24 ساعة تمثل الأطروحة التي سيتقدم بها الطالب لنيل درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، بالإضافة طبعاً إلى اجتياز امتحان الكفاءة المعرفية الذي سبق الحديث عنه في النقطة الثانية. وقد توقف هذا البرنامج في شهر أيلول/ 2005.

- **جامعة عمان العربية للدراسات العليا**: طرحت كلية الدراسات التربية العليا برنامجين دراسات عليا في التربية الخاصة عام 2000 وهما برنامج الماجستير وبرنامج الدكتوراه للحاصلين على الماجستير.

برنامج الماجستير يتخذ مسارين وهما مسار الرسالة ومسار الامتحان الشامل.

ثانياً: برامج التدريب أثناء الخدمة: In- Service Training

يتضمن مفهوم التدريب أثناء الخدمة كل ما يمكن أن يحدث للمعلم من تخرجه وتسلمه مهمات عمله إلى يوم تقاعده عن العمل.

يشير مفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى أي نشاط يقوم به المعلم بعد أن ينخرط في سلك التدريس ويتعلق بعمله الفني أو بمهام مهنته الجديدة.

يعتبر التدريب أثناء الخدمة وسيلة لإبقاء المعلمين على إطلاع بالتجديدات والتطويرات التربوية، وهذه البرامج يجب أن يتوفر فيها الخصائص التالية:

1- العمل على تلبية الحاجات الحقيقية للمعلمين قصيرة المدى وطويلة المدى.

2- إتاحة التعاون بين القائمين على تنظيمها والمشاركة فيها.

3- توفير الحوافز للمشاركة فيها باستمرار.

4- استخدام الطرق العلمية لتقييم فاعلية الجهود المبذولة.

5- تزويد المعلمين بالنشاطات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في غرفة الصف.

أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة:

1- رفع مستوى أداء المعلم في المادة والطريقة.

2- تحسين اتجاه المعلم نحو المهنية، وتطوير مهاراته التدريسية.

3- تنمية قدرة المعلم على الإبداع والتجديد.

4- تبصير المعلم بالأساليب الحديثة في مهنته، وتعزيز خبرته.

5- تشجيع المعلم على تقدير القيم الإنسانية والاجتماعية، وفهم فلسفة المجتمع وأهدافه التربوية.

6- مضاعفة كفايته الإنتاجية.

7- إشاعة روح التعاون بين المعلمين وإحساسهم بأهمية العمل بروح الفريق. (قرشم، 2004).

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة:

تتمحور الاتجاهات الحديثة حول ثلاث قضايا أساسية، وهي:

أ. الاتجاه نحو دمج التربية الخاصة والتربية العادية.

من الاتجاهات الحديثة، تدريب معلمي التربية الخاصة على تأدية أدوار جديدة أكثر

تنوعاً، وتختلف عما كانت عليه في السابق، فقد كان في السابق تدريب المعلم على العمل في مدارس خاصة وصفوف خاصة أما الآن فالاهتمام منصب على تزويد المعلم بالمهارات اللازمة للعمل في أوضاع متنوعة وأقل تقييداً، فلا بد أن يكتسب المعلم في هذا المجال القدرة على:

1- الاشتراك في التخطيط للنشاطات المدرسية الملائمة لتحقيق الدمج.
2- وضع خطة للتدريب توفر تعليماً إضافياً في المجالات التي يبدي فيها المعوق قصوراً عن أقرانه العاديين.
3- الاشتراك في البرامج التوجيهية للآباء وللمجتمع بشأن المعوقين ورعايتهم.
4- اعداد برنامجا لتهيئة الطفل المعوق للالتحاق بالصفوف العادية.
5- تهيئة التلاميذ في الصفوف العادية لإلحاق التلاميذ المعوقين في صفوفهم.

ب. الاتجاه نحو التدريب المعتمد على الكفايات:

معنى الكفاية لغوياً هو الشيء الذي يغني عن غيره ويكفي سواه، وهو يختلف عن الكفاءة التي تعني الجدارة أو المماثلة.

أما تعريف الكفاية اصطلاحاً فهي امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل واستخدام لمهارة المعلم، وأداء المعلم، وسلوكه، ومستوى التعلم.

لقد ارتبطت تنمية الكفايات التدريسية للمعلم بحركة كبرى في مجال إعداد المعلم سميت بحركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher) (CBTE) وتعتبر هذه الحركة من أبرز الاتجاهات في بداية السبعينات، ومن العوامل التي ساعدت على ظهورها:

1- النقد الموجه لبرامج الإعداد التقليدية التي لم تكن مرتبطة بحاجات الإنسان المعاصرة وتنمية قدراته على مجابهة واقع العصر.
2- تطور تكنولوجيا التربية والذي يتطلب تقسيم التعليم إلى كفايات محددة يتم التدريب عليها والانتقال من كفاية إلى أخرى بعد إتقانها.
3- التأثر بمدخل النظم، وذلك باعتبار التعليم نظام رئيس يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية المتداخلة يؤثر بعضها في الآخر وأن هناك مدخلات وعمليات ومخرجات.
4- ظهور فكرة التعلم بالأهداف السلوكية كان لظهور هذه الفكرة وصياغتها على شكل نتاجات تعليمية أثر كبير في ظهور حركة تربية المعلم القائمة على الكفايات.
5- ظهور مدخل التعلم حتى التمكن. (قرشم، 2004).

وقد دفع ذلك بالعاملين في مجال إعداد برامج معلمي التربية الخاصة إلى بذل جهود مكثفة من أجل التعرف على المهارات والقدرات اللازمة التي ينبغي توافرها لدى المعلم الناجح في غرفة الصف، وقد عرف هذا التوجه بالتدريب المعتمد على الكفايات التعليمية.

ج. الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي في التربية الخاصة:

كان إعداد معلم التربية الخاصة في السابق يتم وفقاً لنموذج التصنيف حيث أن المعلم يعد للعمل مع فئة إعاقة محددة، أما في الآونة الأخيرة، فقد أصبح التوجه نحو التدريب غير التصنيفي والذي يعتمد على الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين بشكل عام، وكان الهدف التغلب على مشكلات تنطوي عليها عملية التصنيف:

1- تعمل بمثابة وصمة للطفل مما يؤثر على مفهوم الذات لديه.

2- تقود إلى تعميمات خاطئة لأنه يوجد فروق كبيرة بين أفراد الفئة نفسها.

3- تلقي الضوء على العجز الموجود لدى الطفل، وتتجاهل القدرات الموجودة لديه.

4- تتجاهل الأثر البالغ من تفاعل الفرد مع البيئة والعلاقات الاجتماعية.

5- ليست ذات فائدة للمعلم فهي لا توضح الأهداف التربوية ولا تساعد على اتخاذ القرارات التربوية.

تستند برامج الإعداد غير التصنيفية في التربية الخاصة إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات، فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمين للتعامل مع كافة فئات التربية الخاصة، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها.

وبالرغم من أن هناك خصائص ومميزات عامة لكل معلمي الفئات الخاصة، إلا أن هناك بعض الاختلافات بين معلمي الفئات الخاصة كل حسب نوع الإعاقة.

ومن الأمثلة على ذلك:

1- معلم المكفوفين:

يجب أن يتصف بصفات محددة يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- الشغف بمهنة تعليم المكفوفين.

2- الإلمام بطرق تدريس المكفوفين.

3- القدرة على الابتكار في هذا المجال.

4- الإلمام بالقدرات التعليمية للكفيف وقدراته الخاصة.

5- الإلمام بالخصائص الانفعالية للكفيف.

6- التعاون مع الأخصائي الاجتماعي والنفسي والطبيب والإدارة المدرسية.

7- معرفة أمراض العيون.

8- استخدام المعلم لوسائل معينة بطريقة تربوية ناجحة.

9- القدرة على توضيح الفائدة لكل من أدوات القراءة والكتابة.

10- الإلمام بأفضل وسائل تعليم الكفيف.

11- التعرف على برامج التربية الرياضية المناسبة للكفيف.

12- الإلمام بمبادئ علم التشغيل والمهن البسيطة والمقررات العملية التي يجب استخدامها في مدارس المكفوفين.

13- تقديم المساعدة للطفل الكفيف.

14- الاتصال بالمنزل وتوحيد العمل المشترك بين المدرسة والمنزل من أجل الكفيف.

2- معلم الصم:

تعد عملية إعداد معلمي الصم على درجة كبيرة من الأهمية، حيث يتطلب معلم الصم إعداداً جيداً ويمتلك من المهارات التي تؤهله لكي يكون معلماً قادراً على التعامل مع التلاميذ الصم، ولا بد لمعلم الصم أن تتوافر فيه الشروط التالية:

1- خبرة بمهارات الاتصال الخاصة بالصم.

2- دراية كاملة بطبيعة النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي واللغوي وبالمشكلات السلوكية التي ترتبط بفقدان حاسة السمع.

3- قدرة على توفير البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للأصم.

4- معرفة وتمكن من طرق التدريس الملائمة لمناهج الصم.

5- وعي تام بمفهوم المنهج وعناصره.

6- التمتع بكفايات أساسية تؤدي إلى نواتج تعلم جيدة وباقية الأثر لدى التلاميذ الصم.

3- معلم الإعاقة العقلية:

هناك شروط معينة لا بد أن يتصف بها معلم الإعاقة العقلية أهمها:

1- الاتزان الانفعالي.

2- قدرة عالية على تفهم الأطفال والأمانة وتفتح الذهن.

3- تكامل في بنائه النفسي والانفعالي والعقلي.

4- اتجاهات ايجابية نحو المعوق عقلياً وتقبله له بحب.

5- إعداد تربوي ناجح يؤدي إلى زيادة إيجابية اتجاهاته نحو المتخلف عقلياً، وعلى زيادة معلوماته التربوية حول أفراد هذه الفئة.

6- التدريب قبل وأثناء الخدمة لما لذلك من أهمية في زيادة معارف معلم المعوقين عقلياً وتأثيرها في رفع كفاءته المهنية.

7- المام شامل بخصائص المعوق عقلياً المعرفية والانفعالية والحركية والجسمية وغيرها.

8- القدرة على ممارسة المهارات المختلفة التي تلائم الطفل المتخلف عقلياً.

9- التدريب على كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال.

10- القدرة على ابتكار مناخ تعليمي مقبول لهؤلاء الأطفال.

11- حث الآباء على إتاحة الفرصة أمام الأطفال بالمنزل لسماع مقترحاتهم وآرائهم ومساعدتهم على تنفيذها.

12- التعرف على ميول التلاميذ مع قدرته على تدريبهم بما يتناسب مع ميولهم وأعمارهم وظروفهم الصحية.

13- مراعاة تدني قدرتهم على الفهم والإدراك والوصول بهم لأقصى حد ممكن. (شقير، 2002)

برامج الإعداد أثناء الخدمة في التربية الخاصة في الأردن:

أخذت بعض الجهات على عاتقها مسؤولية عقد برامج ودورات تدريبية مختلفة للعاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن في مرحلة الإعداد أثناء الخدمة، وذلك جنباً إلى جنب مع المعاهد العلمية والمراكز الأكاديمية الحكومية وغير الحكومية، بهدف اكمال دورها في تأهيل الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة، وقد أخذت هذه البرامج عدة أشكال مثل عقد الدورات الداخلية والخارجية، حضور المؤتمرات ودورات التعليم المصغر.

ومن هذه الجهات:

- وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التنمية الاجتماعية.
- الصندوق الهاشمي.
- الاتحاد العام الجمعيات الخيرية.
- كلية الأميرة رحمة.
- بعض المراكز الخاصة غير الحكومية ... الخ.

المراجـــع

المراجع باللغة العربية

- الخطيب، فريد، (2000). تنظيم خدمات التربية الخاصة للمعوقين عقلياً في المؤسسات والمراكز النهارية في الأردن، أطروحة دكتوراه في التربية، جامعة القديس يوسف.
- شقير، زينب، (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- قرشم، أحمد، (2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- القريطي، عبد المطلب، (1996). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- القريوتي، يوسف السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل، (1995). المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

المراجع باللغة الأجنبية:

Gettinger, M., Stoiber, K., Goetz, D &Caspe, E. (1999) **"Competencies and Training Needs for Early Childhood Inclusion Specialists"**, Teacher Education and Special Education, Vol. 22, No.1, pp. 45-41.

Smith. D., &Others, (1995). **Special Education Teaching an Age of Challenge.** Allene &Bacon Press, Boston.

Voltz. D.L.; Dooley, E., &Jefferies, P., (1999). **"Preparing Special Educators for Cultural Diversity: How far Have We Come?"**, Teacher Education and special Education, Vol. 22, No.1 Win, pp. 66 - 77.

الفصل التاسع

واقع التربية الخاصة في الأردن

واقع التربية الخاصة في الأردن

مقدمة:

لقد شهدت التربية الخاصة في الأردن تطوراً هائلاً وكبيراً خاصة في السنوات الماضية وتحديداً بعد إعلان الأمم المتحدة عام 1981 عاماً دولياً للمعوقين وما انبثق عنه من توصيات مهمة تسهم في العمل لرفع مكانة المعوقين حتى أصبح الأردن في طليعة الدول العربية ودول العالم الثالث، وذلك بما أبداه من اهتمام خاص وملموس في إبراز قضية الإعاقة كإحدى القضايا الاجتماعية. وظهر التحول والتطور النوعي للخدمات المتميزة، في بداية عقد التسعينات، وقد واكب ذلك توسع كمي في أعداد المراكز والمدارس والصفوف، تتبع مختلف القطاعات الحكومية والأهلية والتطوعية ووكالة الغوث.

وتعد وزارة التنمية الاجتماعية الجهة الرسمية التي تشرف على توجيه سياسة التربية الخاصة الأكثر التزاماً نحو الأفراد المعوقين وما يستجد من أحداث للمؤسسات التي تعنى بهم بالتعاون والتنسيق مع الجهات الأخرى مثل 1- صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي والذي أصبح الآن أسمه الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية 2- وزارة التربية والتعليم 3- الاتحاد العام للجميعات الخيرية 4- الهيئات والمنظمات الدولية 5- الجمعيات الخيرية والقطاعات الأهلية الخاصة.

مراحل تطور التربية الخاصة في الأردن:

المرحلة الأولى:

ما قبل عام 1970، لقد شهدت الأردن ولادة مؤسسة الأراضي المقدسة للصم والبكم، التي قدمت ولازالت تقدم خدمات تربوية تدريبية ومهنية، بدءاً بمرحلة الحضانة والروضة وحتى مرحلة التدريب، أما أول مؤسسة تعنى بشؤون المتخلفين عقلياً فهي المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية التي أنشئت عام 1968 وكانت تقدم خدمات لحوالي 100 منتفع حين تأسيسها، وفي عام 1969 تم تأسيس ثلاث مؤسسات حكومية هي: 1- مدرسة النور للمكفوفين والتي تقدم خدمات تربوية وتعليمية للمكفوفين. 2- معهد الأمل للصم عمان (مدرسة الأمل للتربية الخاصة) حالياً. 3- معهد الأمل للصم اربد (مدرسة الأمل للتربية الخاصة) حيث تقدم من خلالها خدمات وبرامج تربوية وتعليمية وتدريبية لفئة الصم لمرحلتي الروضة والمدرسة، وفي الوقت الحالي فإن الخدمات المقدمة من خلال هاتين المؤسستين توسعت لتشمل الأعمار 4-18 سنة وبدءاً من الروضة الأولى وحتى الصف التاسع.

المرحلة الثانية:

(1971 - 1980) تميزت المرحلة الأولى بالتمهيد والتأسيس لمراكز التربية الخاصة، أما المرحلة الثانية فقد تميزت بالزيادة في أعداد المراكز والمؤسسات، وكذلك بإحداث برامج جديدة ذات صفة تدريبية مهنية تأهيلية ونشاطات منهجية ولا منهجية ومتطورة أكثر من عهدها السابق، وتعديلات على بعض مناهج وطرق التدريس والتنوع في الخدمات والبرامج المقدمة لفئات المعوقين وقد ساهمت جمعية الصحة النفسية في الاهتمام بمجال التربية الخاصة من خلال تأسيس مراكز عام 1979 إذ تقوم هذه المراكز بتقديم خدمات شاملة للمعوقين عقلياً في القسم الداخلي والخارجي تشمل هذه الخدمات برامج التعليم والتدريب، التهيئة المهنية والإرشاد والرعاية الداخلية والنشاطات الترفيهية وغيرها من البرامج الهادفة.

كما تم عام 1973 تأسيس مركز التأهيل المهني لتدريب الأفراد المعوقين عقلياً وسمعياً وبصرياً وحركياً. كما تم تأسيس جمعية الشابات المسلمات عام 1974 وفي عام 1977 قامت وزارة التنمية الاجتماعية بتأسيس مركز المنار للتربية الفكرية في الزرقاء. وعلى صعيد المؤسسات التطوعية تم تأسيس مركز الرجاء لتدريب وتعليم الصم عام 1977 وعام 1978 مركز الملكة علياء للمعوقين سمعياً وقد شهد عام 1979 نشاطاً ملحوظاً للاتحاد العام للجمعيات الخيرية إذ تم إنشاء مركز الجمعية الوطنية لرعاية المعوقين عقلياً ومركز الأمل في الطفيلة.

المرحلة الثالثة:

(1981 - 1990) وفي هذه المرحلة بدأت الانطلاقة الفعلية لكافة القطاعات الحكومية وخاصة بعد الإعلان العالمي للأمم المتحدة بأن عام 1981 العام الدولي للمعوقين، وكانت الاستجابة على المستوى المحلي عالية حيث بدأت جهات عدة في الأردن الانخراط في العمل الاجتماعي مع المعوقين، ويمكن تلخيص أهم الفعاليات في هذا المجال كما يلي: 1- تأسيس (20) مؤسسة تتبع للقطاعات الخاص والتطوعي عام1981. 2- تأسيس مركز المنار في السلط وعمان عام 1981. 3- تأسيس مركز التأهيل المهني في محافظة اربد. 4- تأسيس مركز الأميرة بسمة في الزرقاء / اربد عام 1981. 5- تأسيس مركز مؤتة للتربية الخاصة بدعم من صندوق الملكة علياء عام 1983. 6- تأسيس جمعية ابن سيناء للشلل الدماغي عام 1983. 7- إنشاء قسم التخلف العقلي الشديد في المركز الوطني للصحة النفسية عام 1985. 9- تأسيس مركز نازك الحريري للتربية الخاصة في العقبة للمعوقين عقلياً عام 1985. 10- نشطت وكالة الغوث وأسست مجموعة من المراكز لأبناء اللاجئين

الفلسطينيين وهي مركز العقبة ومخيم سوف والشهيد عزمي. 11- تأسيس مركز الرازي للتربية الخاصة للمعوقين عقلياً ومركز الأميرة بسمة في الجنوب في معان عام 1988 ومركز الأمل سحاب عام 1988 وتوجت هذه الأعمال عام 1989 بتأسيس مركز تشخيص الإعاقة المبكرة بإشراف وزارة الصحة بحيث يقوم هذا المركز بمهمات الكشف عن الإعاقات العقلية والنفسية والحسية وتزويد الجهات المختلفة بالتقارير اللازمة.

المرحلة الرابعة:

(1991 - 1995) خلال هذه الفترة تم إعداد المراكز والمدارس والصفوف التي تم إحداثها سواء الحكومية منها أو التطوعية أو الأهلية والتي وصلت خلال هذه المرحلة إلى (51) مؤسسة تعنى بشؤون المعوقين عقلياً وسمعياً وحركياً وبصرياً ومتعددي الإعاقة ويمكن إجمال ذلك فيما يلي: - 1- تأسيس مركز المنار عمان - مركز الكرك للرعاية والتأهيل ومركز جرش - مدرسة الكورة للتربية الخاصة (1991) 2- تأسيس مراكز المنار للتنمية الفكرية للتربية الخاصة في كل من المفرق والطفيلة وعجلون ومعان ومدرسة الأمل وروضة الأمل في الزرقاء إضافة إلى إحداث الصفوف في الجمعيات الخيرية (1993). 3- تأسيس مركز المنار في دير علا ومراكز للرعاية والتأهيل في كل من السلط ومادبا وسحاب وعمان لحالات شديدي الإعاقة، هذا ما قامت به وزارة التنمية الاجتماعية في الفترة - 1994 1991 بنشاط ملحوظ وملموس على المستويات كافة. 4- أما على مستوى القطاعات الأهلية فقد تم تأسيس 10 مراكز خاصة في الفترة 1991 - 1994 على النحو التالي:

أ- مركز الرجاء للتربية الخاصة 1991.

ب- مدرسة الروضة للتربية الخاصة والمركز العربي للتربية الخاصة 1992.

جـ- المركز الوطني للتربية الخاصة ومركز الأميرة هيا للتربية الخاصة 1992.

د- المركز الأردني للتربية الخاصة 1992 ومركز الأمل السلط.

هـ - مركز جمعية عثمان بن عفان ومركز جنة الأطفال للتربية الخاصة 1994.

(الغرير، 1995)

المرحلة الخامسة:

(1996 - 2005) تتولى التنمية الاجتماعية دوراً بارزاً في تقديم خدمات الرعاية المؤسسية وخدمات التأهيل المجتمعي للأطفال أصحاب الإعاقات، وتدير وتشرف على عدد من المؤسسات والمدارس التي تعنى بالأطفال الصم والمكفوفين وذوي الإعاقات الحركية والعقلية. وتشير وزارة التنمية الاجتماعية إلى أن عدد المراكز المتخصصة بالأشخاص

أصحاب الإعاقات وصل إلى 136 مركز في عام 2004 تقدم خدمات رعاية وتأهيل وتشغيل مهني. وتتبع هذه المراكز أما لوزارة التنمية الاجتماعية أو لوزارة التربية والتعليم أو القطاع التطوعي أو القطاع الخاص أو لوكالة الغوث الدولية.

بالرغم من الجهود الموجهة للتركيز على احتياجات الأشخاص أصحاب الإعاقات والاعتراف بأنها تقع ضمن الفئات الأقل حظاً التي تحتاج إلى رعاية خاصة، فإن محدودية الموارد المادية والكوادر المؤهلة تشكل عائقاً أمام تقديم خدمات ذات مستوى عال ورعاية مستمرة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

برز اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بالأطفال أصحاب الإعاقات منذ بداية الثمانينات، وزاد هذا الاهتمام عقب مؤتمر التطوير التربوي الأول عام 1987، الذي أكد في توصياته أن التعليم حق لكل فرد، مما يستدعي تنويع أنماط التعليم في المؤسسات التربوية لترعى وتخدم كافة فئات الطلبة الموهوبين والعاديين وبطيئي التعلم وفق قدراتهم وميولهم. وفي هذا الإطار فقد استحدثت وزارة التربية والتعليم الوحدات الإدارية اللازمة للإشراف على نشاطات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. كما ساهمت مدارس القطاع الخاص ووكالة الغوث والمؤسسات غير الحكومية بنصيبها في هذا المجال. وتبلغ نسبة الأطفال ذوي الصعوبات والمشكلات التعليمية التعلمية باختلاف أنواعها ودرجاتها 12% - 18% من إجمالي مجموع الملتحقين بالتعليم. (الاستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة، 2000).

وقد أشارت مسودة تقرير الأردن الثالث لحقوق الطفل، (2004) أن وزارة التربية والتعليم بدأت بتطبيق برنامج غرف المصادر لتوفير الخدمات المساندة والإثرائية لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسها منذ منتصف التسعينات. حيث بلغ عدد هذه الغرف (300) غرفة موزعة على جميع مديريات وزارة التربية والتعليم في المملكة هذا ويتم تأهيل وتدريب المعلمين والمعلمات العاملين في غرف المصادر بشكل ملائم ضمن برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بالتعاون مع كلية الأميرة ثروت، إلا أنهم لا يحظون بالإشراف المهني والتربوي المتخصص. ومن الجدير بالذكر أن 10% من حالات الإعاقة العقلية البسيطة مدمجون في المدارس العادية الخاصة والحكومية، وتعتبر هذه النسبة مقبولة مع بداية تجربة دمج أصحاب الإعاقات. ولا شك بأن وضع خطة وطنية للدمج ضروري للتغلب على الصعاب والمعيقات لتحقيق عملية الدمج.

كما بدأت وزارة التربية والتعليم بالعمل على برنامج التسريع الأكاديمي اعتباراً من العام الدراسي 1997 - 1998، حيث يسمح للطالب المتفوق بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي بسرعة تتناسب وقدرته العقلية وتفوقه الأكاديمي دون اعتبار للمحددات العمرية (الخطة الوطنية للطفولة المبكرة (2004 - 2013)).

من الفجوات التي يجب ذكرها، هو وجود ضعف في الخدمات الملائمة للطلبة أصحاب الإعاقات المختلفة في المدرسة العادية، بالإضافة إلى عدم توزيع غرف المصادر بشكل عادل ضمن المناطق الجغرافية. ويوجد خلل واضح في الخدمات التي يقدمها النظام التربوي في المراحل اللاحقة بعد إنهاء الطفل لدراسته في غرفة المصادر وانتقاله إلى الصف العادي.

وتتركز خدمات وزارة الصحة للأطفال المعوقين على الكشف المبكر عن الإعاقات وتوفير التأمين الصحي المجاني والتحويل إلى المراكز المختصة. وقد تم إنشاء السجل الوطني لأصحاب الإعاقات في عام 1996 مقرها عمان تتبع مركز تشخيص الإعاقات المبكرة التابعة لمديرية الأمومة والطفولة في وزارة الصحة، حيث يهدف هذا السجل إلى توفير قاعدة بيانات إحصائية شاملة بحجم الإعاقة يتم من خلالها معرفة أعداد أصحاب الإعاقات، خصائصهم الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية، الأسباب التي أدت إلى الإعاقات، احتياجات أصحاب الإعاقات من الأجهزة والمعينات التأهيلية والسمعية لإعادة تأهيلهم. ويقوم السجل بإصدار بطاقات خاصة للمعوقين لتسهيل أمورهم في الحياة اليومية. (مسودة تقرير الأردن الثالث لحقوق الطفل، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2004).

ومن الإنجازات الوطنية في مجال الوقاية من الإعاقات إقرار الزامية الفحص الطبي ما قبل الزواج، حيث يجري حالياً تجهيز مراكز الاستقبال بالأجهزة المخبرية اللازمة وتدريب الكوادر. وبدأت وزارة الصحة أيضاً بالاستعداد لعمل مسح مخبري للرضع على المستوى الوطني للكشف المبكر عن نقص إفراز الغدة الدرقية الخلقي، وكذلك عن مرض الفينيل كيتونيوريا، وكلاهما إذا تم الكشف عنهما مبكراً فإنه يمكن تجنب حدوث الإعاقة لدى الرضع وحماية 70 حالة سنوياً على الأقل.

إن الفجوات في هذا المجال عديدة منها بأن المبادرة التي تتبناها وزارة الصحة ترتكز على مبادئ طبية بحتة سواء كانت وقائية أو علاجية أو تأهيلية،بينما لم تدرج خدمات التأهيل النفسي والإرشاد والدعم للعائلات أثناء التخطيط للبرامج التي يتم تنفيذها. وهناك أيضاً حاجة لتأسيس مراكز كشف مبكر مع العلم بأن هناك مركزين اثنين فقط يعملان في الأردن واحد في عمان والآخر في الكرك (الدراسة الوطنية للأطفال الأقل حظاً في الأردن، 2002).

شكلت جلالة الملكة رانيا العبد الله عام 2000 فريق عمل لإعداد استراتيجية وطنية لتنمية الطفولة المبكرة. وتنبثق استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة من الخصائص والحاجات والمتطلبات في هذه المرحلة حيث تعالج الاستراتيجية القضايا والعناصر المختلفة ذات العلاقة بتنمية الطفولة المبكرة. وتتألف الاستراتيجية من أربعة عشر محوراً اشتملت بشكل

متقاطع في المحاور على عدد من الإجراءات التي تتعلق بالأطفال أصحاب الإعاقات الخاصة. وكان هناك محور يخص الأطفال أصحاب الإعاقات ولكن يركز بشكل أساسي على تعليم أصحاب الإعاقات (الاستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة، 2000).
وتهدف استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة في مجال الأطفال المعوقين إلى ما يلي:

1- رفع كفاءة المعلمين والعاملين مع فئات أصحاب الإعاقات وتدريبهم بحيث يمكنهم من تشخيص الحالات والتعامل معها.

2- تحقيق مبدأ التعليم الجامع الذي يوفر التسهيلات والخدمات التربوية لجميع فئات الطلبة من ذوي القدرات المختلفة، بمن في ذلك الأطفال أصحاب الإعاقات، عن طريق تعظيم استخدام الموارد المتاحة في المدارس النظامية القائمة، وتطوير مبدأ الشراكة بين كافة القطاعات لهذه الغاية (صحة، تعليم، خدمات اجتماعية، جامعات، منظمات غير حكومية، أسر وأولياء أمور...).

3- تطوير البرامج والخدمات التعليمية التي تقدم في غرف المصادر وإخضاعها للملاحظة والتقييم والإشراف التربوي والمهني.

4- تعزيز القدرات العقلية والإبداعية للطلبة عموماً والمتفوقين خاصة بزيادة الفرص التعليمية المناسبة التي تساعد على إبراز مواهبهم ضمن برامج متخصصة.

أما فيما يتعلق بأهم السياسات والإجراءات العامة المطلوبة لتحقيق الأهداف المعتمدة لاستراتيجية الطفولة المبكرة في مجال الأطفال المعوقين فهي كما يلي:

1- وضع قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على الأجندة الوطنية لتطوير التعليم، وتوعية الرأي العام بحق جميع الأطفال بالوصول إلى الخدمات التعليمية الموجودة التي يوفرها المجتمع.

2- تعديل الأنظمة والتعليمات بما يؤدي إلى استجابتها بشكل أفضل للتنوع القائم بين المتعلمين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص فيما بينهم.

3- قيام وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية، بقبول الطلبة المعوقين من فئات الإعاقة البسيطة والمتوسطة ممن لديهم القابلية للتعلم، في مدارس وزارة التربية.

الخدمات الرئيسية المقدمة في مجال التربية الخاصة والتأهيل في الأردن:

أولاً: خدمات التشخيص والكشف المبكر:

تقوم وزارة الصحة بدور فاعل في الحد من الإعاقات في الأردن، حيث يوجد أكثر من 250 مركز لرعاية الأمومة والطفولة يهدف إلى تشجيع الأمهات على مراجعة هذه المراكز التي تقدم كافة الوسائل للنهوض بصحة الأم والجنين والطفل وتعمل هذه المراكز على:

أ- إرشاد الأمهات حول مواضيع الابتعاد عن زواج الأقارب لما فيه من أثر على نقل الأمراض المزمنة، تعريف سبل الوقاية من بعض الأمراض وكيفية معالجتها، التوعية بمخاطر الحمل المتكرر والمتقارب على الجنين، وتجنب الحمل في سن مبكرة قبل سن (16) سنة وفي عمر متقدم بعد (35) سنة.

ب-تقديم المطاعيم الأساسية مجاناً التي تحمي الطفل من أمراض تؤدي إلى إعاقات مختلفة.

ج- متابعة نمو وتطور الطفل شهرياً خلال السنة الأولى من العمر، وكل شهرين للأطفال، عمر سنة إلى خمس سنوات.

د- تأهيل وتدريب الكوادر الصحية للقيام بواجباتهم.

كما أن وزارة الصحة تقوم بتقديم خدمات الكشف المبكر وتشخيص المعوقين من خلال مركز تشخيص الإعاقات المبكرة الذي تأسس عام 1989 والمركز الوطني للسمعيات والذي تأسس عام 1988 كما تقوم الخدمات الطبية الملكية والمستشفيات الحكومية بدور مهم في الخدمات الجسمية والعقلية والنفسية بهدف تحويل الطفل إلى المكان المناسب، كذلك تقدم مراكز التربية الخاصة خدمات متعددة، وتقوم الجامعة الأردنية بتخريج عدد من الأخصائيين في التربية الخاصة والقياس النفسي والتربوي على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

كما تقوم جامعة البلقاء التطبيقية بتخريج طلبة تخصص تربية خاصة على مستوى الدبلوم والبكالوريوس وبعض الجامعات الخاصة مثل جامعة عمان العربية تقوم بتخريج طلبة تخصص تربية خاصة على مستوى الدراسات العليا الماجستير، والدكتوراه. كما تقوم أربع عشرة كلية جامعية متوسطة، بتخريج طلبة تربية خاصة على مستوى الدبلوم.

ثانياً: الخدمات التعليمية:

خدمات التعليم التي تقدم للأطفال المعوقين:

1- البرامج التعليمية للمعوقين عقلياً فئة الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة.

2- البرامج التعليمية للمعوقين بصرياً.

3- البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة (بطئ التعلم وصعوبات التعلم).

4- البرامج التعليمية للمعوقين سمعياً.

أما بالنسبة لإنجازات وزارة التربية والتعليم في مجال دمج مختلف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن الإشارة إليها كما يلي:

أ- في مجال الإعاقة السمعية:

- تم مع بداية الفصل الدراسي الثاني من عام 2002، تشكيل لجنة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية، وذلك انسجاماً مع التوجهات الرامية إلى تفعيل قانون رعاية المعوقين رقم 12 لسنة 1993 وخاصة المادة الرابعة منه والتي أعطت لوزارة التربية والتعليم، مهمة تعليم التعليم الأساسي والثانوي بأنواعه للمعوقين بحسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة، وكل مؤسسة تعليمية في القطاعين هي مؤسسة تشرف وزارة التربية والتعليم عليها، وقد أثمرت الجهود عن نقل 11 مدرسة ومؤسسة من مدارس وزارة التنمية الاجتماعية إلى وزارة التربية والتعليم، وتخدم هذه المدارس أكثر من 800 طالب وطالبة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديداً الطلبة الصم، ويقوم حوالي 198 معلماً ومعلمة على خدمتهم.

وقد تم تعديل التشريعات في مجال الصم كما يلي:

1- تعديل أسس النجاح والرسوب والإكمال في مراحل التعليم منذ عام 1996 حيث سمحت التعليمات للطالب الأصم بالإعادة أربع مرات في مرحلة التعليم الأساسي بدلاً من ثلاث مرات كما هو الحال للطالب العادي، كما عالجت تلك الأسس حالة الطالب الأصم في مادة التعبير في اللغتين العربية والإنجليزية بحيث يتم تقدير علامة الطالب فيهما.

2- تعديل تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لسنة 1999 بما يتناسب واحتياجات الطلبة الصم من حيث تعيين مترجم إشارة للطلبة لتوضيح الأسئلة وتعليمات الامتحان لهم ووضع جميع الطلبة الصم في قاعة واحدة خاصة بهم.

ب- في مجال المكفوفين:

أما دور الوزارة في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (المكفوفين) في مدارسها فيمكن إجماله في النقاط التالية:

1- نسقت وزارة التربية والتعليم مع وزارة التنمية الاجتماعية لدمج الطلبة المكفوفين في

الصف الثامن الأساسي في أي مدرسة من مدارس وزارة التربية القريبة من مكان سكنهم منذ عام 1995م.

2- نسقت وزارة التربية والتعليم مع التنمية الاجتماعية لدمج طلبة مدرسة النور للمكفوفين بمدارسها، كما قامت بافتتاح غرفة مصادر فيها وتزويدها بالأثاث والألعاب التربوية المناسبة. وقد تم مع بداية الفصل الدراسي الثاني من عام 2002 نقل مدرسة عبد الله بن أم مكتوم (النور سابقاً) للطلبة المكفوفين إلى وزارة التربية والتعليم وتضم أكثر من 70 طالباً وطالبة.

ج- في مجال الشلل الدماغي:

1- قامت وزارة التربية والتعليم بالتبرع بجناح خاص من مدرسة الشميساني الغربي التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى لدمج الطلبة ذوي الشلل الدماغي مكانياً مع زملائهم العاديين في العام الدراسي 1995/1994.

2- سعت الوزارة بالتنسيق مع العديد من الجهات ذات العلاقة لقبول حالات الشلل الدماغي في مدارسها اعتباراً من العام 1999/1998.

د- في مجال الدورات التدريبية:

أ- قامت الوزارة بتوقيع اتفاقية مع كلية الأميرة ثروة منذ عام 1994 لتدريب المعلمين العاملين في مجال صعوبات التعلم حيث تم تخريج الدفعة الأولى منهم عام 1997 وعددهم (42) معلماً ومعلمة من مختلف مديريات التربية والتعليم في المملكة، وقد تم توزيعهم على غرف المصادر في مديرياتهم، وتم تخريج الدفعة الثانية منهم عام 1998 والبالغ عددهم 81 معلماً ومعلمة وفي عام 1998 ارتقى البرنامج ليصبح برنامجاً للدراسات العليا ويمنح درجة الدبلوم العالي في صعوبات التعلم وأصبح عدد الخريجين حتى عام 2000 نحو 312 معلماً ومعلمة.

ب- قامت الوزارة بالتنسيق مع وزارة التنمية الاجتماعية بعقد دورة تدريبية للغة إشارة الصم، واستفاد منها 26 معلماً ومعلمة في مختلف مديريات التربية والتعليم.

ج- عقدت وزارة التربية والتعليم دورة تدريبية على استخدام أجهزة فحص السمع بهدف تدريب إحدى عشر معلماً على إجراء مسح وتشخيص لحالات الطلبة الصم في المدارس الحكومية في مديرياتهم المختلفة في كل من عمان، اربد، الزرقاء، الكرك.

د- تعقد الوزارة ورشاً إنعاشية دورية لمعلمي غرف المصادر التابعة لمدارسها.

هـ- وافقت الوزارة على استحداث مركزاً لتشخيص الطلبة من فئة الشلل الدماغي ليقدم

التعليم العلاجي لمن يحتاج وذلك في مدرسة الشلل الدماغي بالشميساني الغربي بدءاً من العام الدراسي 2002 - 2003 ليكون نواة لتقديم الخدمات العلاجية التعليمية لجميع مدارس المناطق المحيطة وسيزود بكل الكوادر اللازمة.

برامج التعليم العلاجي:

أولاً: برنامج غرف المصادر:

ويقصد به تخصيص مكان لتقديم التعليم العلاجي للطلبة الذين يحتاجون للمساعدة التعليمية.

ثانياً: برنامج المدرسة الجامعة:

تم توقيع اتفاقية وزارة التربية والتعليم ومنظمة اليونسكو بحيث يلتزم الفريق الأول بتنفيذ مشروع المدرسة الجامعة (مدارس للجميع) وهي الفكرة التي نادت بها المنظمة بعد مؤتمر سلامنكا / اسبانيا المنعقد في حزيران 1994 ويهدف المشروع إلى تحسين نوعية الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لجميع فئات الطلبة، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تدريب العاملين في المدارس العادية على كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لهم.

ثالثاً: برنامج المسابقة الهاشمية للصحة والتكافل:

يشرف على هذه المسابقة صندوق الملكة علياء، وينظمها سنوياً بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم حيث تهدف المسابقة إلى تعريف المجتمع وتوعيته بأنواع مختلفة من الإعاقات وطرق تجنبها والوقاية منها وأساليب العلاج وينفق ريع المسابقة في دعم أعمال الصندوق الخيرية، بالإضافة إلى تأثيث غرف بعض المصادر لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وتزويد بعض مديريات التربية والتعليم بأجهزة قياس تشخيص الإعاقة السمعية بهدف العمل على تشخيص درجات هذه الإعاقة وتحديد نسبتها في المدارس الأساسية تمهيداً لتقديم الخدمات المناسبة.

رابعاً: برنامج صفوف الطلبة المعوقين عقلياً والملحقة بالمدارس العادية:

تمشياً مع التوجهات التربوية الحديثة، وتنفيذا للإرادة الملكية السامية، وفي سبيل دمج الطلبة المعوقين في مجتمعهم، ومع أقرانهم العاديين، فقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى توقيع اتفاقية مع المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، من أجل استحداث صفوف للإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة في مدرسة الخنساء في صويلح - إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. وتأتي هذه الاتفاقية لتقديم الخدمات التعليمية لهذه الفئة من الطلبة المعوقين عقلياً في صفوف خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، وتقدم لهم

مناهج فردية خاصة بهم غير المناهج المقررة في الوزارة، إلا أنهم يلتقون مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الجماعية في وقت الاستراحة، واللعب، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والرحلات وغيرها من الأنشطة.

خامساً: برنامج المسح الشامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في لواء القصر:

في ضوء عدم توفر إحصائيات دقيقة عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على مقاعد المدرسة، مما يؤدي إلى نقص الخدمات المقدمة لهم سواء الخدمات التربوية أو التأهيلية أو المساندة، فقد سعت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الصحة واعتباراً من شهر نيسان 2001 بالبدء بتنفيذ المرحلة الأولى من إجراء مسح شامل للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس لواء القصر، وقد امتدت عملية المسح إلى سائر مناطق المملكة في الأعوام التالية.

سادساً: برنامج المخيم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

لقد بدء تنفيذه منذ عام 1998 والذي يهدف إلى تحقيق الدمج ما بين الطلبة المتفوقين والمعوقين من طلبة وزارة التربية والتعليم، وذلك لصقل شخصيات الطلبة المشاركين، وتزويدهم بعدد من المهارات اللازمة لاستمرار التفاعل فيما بينهم، وتقدير الكبار للصغار والأخذ بأيديهم ومساعدتهم على تخطي إعاقتهم، وتوفير الظروف التي تسهم في تعويدهم على البعد الجزئي، عن عائلاتهم فضلاً عن تعريفهم ببيئتهم، ووطنهم، من خلال القيام بعدد من الفعاليات العلمية والثقافية والاجتماعية والترفيهية.

سابعاً: مدارس التربية الخاصة:

أ- مدرسة زهران للمكفوفين:

تم تأسيس جناح للطلبة المكفوفين في مدرسة زهران "اليوبيل سابقاً" بموافقة معالي وزير التربية والتعليم مع بداية عام 2000 وقد خدم هذا الجناح الطلبة المكفوفين في مدارس العاصمة من الصف السابع وحتى الثاني عشر.

ب- مدرسة التربية الخاصة في لواء القصر:

تمت موافقة وزارة التربية والتعليم على استحداث مدرسة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من مختلف فئات الإعاقة في مدرسة الأمير زيد الشاملة وهي من الصف الأول الأساسي وحتى الثاني عشر.

ج- مدارس وزارة التنمية الاجتماعية:

جرى التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية لنقل مدارسها إلى

ملاك وزارة التربية والتعليم، مع كامل ملاكاتها ومخصصاتها الفنية والإدارية، وقد رصدت الوزارة المخصصات اللازمة لهذه المدارس على موازنة عام 2003 وقد باشرت وزارة التربية والتعليم مسؤولياتها عن هذه المدارس مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام 2002/2001 حيث تم تشكيل لجنة لهذه الغاية تولت وضع آلية عمل لإتمام عملية الانتقال بسهولة ويسر.

أما البرامج الخاصة بالطلبة المتفوقين والموهوبين التي تقدمها وزارة التربية والتعليم فتتمثل فيما يلي:-

أولاً: المراكز الريادية:

وهي عبارة عن مدارس مزودة بالتسهيلات التربوية المناسبة، وبالهيئة الإدارية والتعليمية المؤهلة لاستقبال الطلبة المتفوقين في الصف الثامن الأساسي (تم فرزهم وفق معايير خاصة).

ثانياً: برنامج الإغناء المدرسي الشامل (غرف المصادر للطلبة الموهوبين):

وقد تم العمل بهذا البرنامج مع بداية العام الدراسي 2003/2002 في المناطق التي لا يتوفر بها خدمات للطلبة الموهوبين، حيث وافقت لجنة التخطيط على هذا البرنامج.

يقوم هذا البرنامج على تقديم الخدمات التعليمية للطلبة الموهوبين أثناء الدوام المدرسي، وينفذ هذا البرنامج على شكل إعطاء حصص كاملة، أو جزئية، تتضمنها أنشطة إغنائية، يقدمها معلمون متخصصون لمجموعات من الطلبة المتميزين، حيث يقضي الطلبة الجزء الآخر من اليوم الدراسي مع زملائهم في الصفوف المختلفة، حيث يخصص ساعة يومياً مبرمجة لمواد محددة ويشمل هذا البرنامج طلبة الصفوف الأساسية.

ثالثاً: برنامج التسريع:

طبقت وزارة التربية والتعليم برنامج التسريع الأكاديمي عن طريق الترفيع الاستثنائي (القفز) أو تخطي الصفوف منذ عام (1994) وبعد إجراء دراسة مستفيضة على سلبيات وإيجابيات البرنامج، وتم اعتماده ثانية ليطبق على الطلبة المتفوقين في الصفوف من (1-8) أساسي بعد أن تم وضع أسس جديدة لتنفيذه اعتباراً من العام الدراسي 96-97 وعدد الذين تم تسريعهم في هذا البرنامج نحو 235 طالباً وطالبة حتى عام 2002/2001.

رابعاً: برنامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:

نظراً للفروق الفردية بين الطلبة، وسرعة تعلم الطلبة الموهوبين منهم للمواد الدراسية فإنهم يحتاجون لبرامج خاصة تلبي احتياجاتهم، وتحفز عقولهم لا سيما أن المدارس بوضعها الحالي لا تلبي احتياجاتهم بالشكل المطلوب، فضلاً عن أن هؤلاء الطلبة هم ثروة وطنية غير قابلة للنفاذ، وعدم مراعاة قدراتهم ضمن برامج محددة يعرضهم للفشل، مما

يعد تعدياً على حق من حقوقهم الطبيعية، فقد تم استحداث أول مدرسة للتميز في محافظة الزرقاء، التحق بها حوالي 170 طالباً وطالبة في الصفين السابع والثامن تم اختيارهم من بين أكثر من 600 طالباً وطالبة تم ترشيحهم.

حجم مشكلة الإعاقة في الأردن:

تعتبر ظاهرة انتشار الإعاقة أمراً شائعاً في كل المجتمعات، ويمكن مقارنة أعداد المعوقين في الأردن بالمقارنة مع أعدادهم في الدول العربية الأخرى، حيث يقدر عدد الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدان العربية، بحسب إحصائية منظمة العمل العربية لعام 2003 بأكثر من عشرين مليون شخص، ويبدو هذا العدد كبيراً بالقياس إلى مجموع سكان المنطقة العربية المقدر بثلاثمائة مليون نسمة- أي بنسبة 6,6% وفي الأردن يقدّر عدد الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة بنحو 500000 شخص (حسب إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية) أي بمعدل 10% حيث تم تشخيص 25553 حالة من الأطفال في مركز الكشف المبكر عن الإعاقات التابع لوزارة الصحة في الفترة ما بين 1990 حتى نهاية عام 2004.

الجهود الحكومية والتطوعية والخاصة في مجال الإعاقة في الأردن،

لقد حققت المملكة الأردنية الهاشمية إنجازاً ملموساً في مجال تحقيق الخدمات الشاملة للمعوقين وقد تجسد ذلك من خلال قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 والذي تم اعتماده بإرادة ملكية سامية ولقد تجسدت الجهود الحكومية والتطوعية والخاصة في مجال تقديم الخدمات للمعوقين في عدد من المجالات:

1- التشريعات والقوانين:

بدأ الاهتمام بموضوع إصدار قوانين وتشريعات خاصة بالمعوقين في الأردن مع بداية الثمانينات وعلى أثر العام الدولي للمعوقين (1981) وقد أوصت اللجنة التشريعية التابعة للجنة الوطنية الأردنية للعام الدولي للمعوقين بضرورة إصدار التشريعات والقوانين الخاصة بالمعوقين وعلى أثر ذلك ظهر القانون بشكله النهائي وسمي بقانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة (1993) وجاءت مبررات ظهوره من خلال مواده الأثني عشر إلى تحقيق عدد من المبادئ الرئيسية وهي:

أ) حق المعوقين في الاندماج في الحياة العامة للمجتمع.

ب) حق المعوقين في التربية والتعليم العالي كل حسب قدراته.

ج) حق المعوقين في العمل الذي يتناسب مع قدراتهم ومؤهلاتهم وحقهم في الرياضة والترويح.

د) حق المعوقين في الوقاية الصحية والعلاج الطبيعي.

هـ) حق المعوقين في بيئة مناسبة توفر لهم حرية الحركة والتنقل بأمن وسلامة.

و) حق المعوقين في الحصول على الأدوات والأجهزة والموارد التي تساعدهم على التعلم والتجريب والحركة والتنقل.

ز) حق ذوي الإعاقات المتعددة والحادة في التعليم والتدريب والتأهيل.

ح) حق ذوي المعوقين المحتاجين في الإغاثة والخدمات المساندة.

ط) حق المعوقين في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بهم (قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة1993.

وتعمل وزارة التنمية الاجتماعية بالتعاون مع الوزارات والدوائر الحكومية وجميع الجهات ذات العلاقة برعاية وتعليم المعوقين على قيام هذه الجهات بتقديم خدماتها وبرامجها لرعاية المعوقين.

وقد تم تشكيل المجلس الوطني لرعاية المعوقين بموجب المادة السادسة فقرة (أ) من قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة (1993)، ويتولى المجلس مهام وصلاحيات محددة حسب ما ورد في المادة السابعة من نفس القانون، وفي عام (1999) تقرر إنشاء مكتب تنفيذي لمتابعة القرارات الصادرة عن المجلس، وتم تعيين مديراً له من وزارة التنمية الاجتماعية وموظفين من مختلف الوزارات ذات العلاقة.

2- التعليم:

يؤكد قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 حق المعوقين في التربية والتعليم العالي كل حسب قدرته وإمكانياته كما نص أيضاً قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 مادة (3) فقرة (ج) البند (6) على أن التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية كما نصت المادة الخامسة من نفس القانون فقرة (و) على ضرورة توسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة، ذوي الاحتياجات الخاصة (قانون التربية والتعليم 1994). وتنفيذاً لنصوص هذه القوانين أنشأت وزارة التربية والتعليم مديرية للتربية الخاصة وتضم أقسام: 1- التعليم العلاجي. 2- برامج المتفوقين. 3- التشخيص. 4- تجهيزات التربية الخاصة. ونظراً لتزايد أعداد الطلبة المعوقين فقد عملت عدة جهات وعلى رأسها وزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة التربية والتعليم، والصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية، والاتحاد العام للجهات الخيرية، والمؤسسات والمراكز الخاصة بالمعوقين، وكذلك من خلال غرف المصادر التعليمية، والصف العادي في

مدارس وزارة التربية التعليم، حيث تقدم للطلبة المعوقين سمعياً وبصرياً وحركياً البرامج التعليمية وفق قوانين وأنظمة ومناهج وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى استخدام المعينات السمعية ووسائل الاتصال المختلفة للمعوقين سمعياً، وطريقة بريل والمعداد الحسابي ومهارات التحرك والتنقل ومهارات الحياة اليومية وتنمية الحواس المتبقية تمهيداً لمساعدتهم في مواصلة دراستهم حيث يلتحق الطالب المعوق سمعياً وبصرياً وحركياً في رياض الأطفال ومدارس الإعاقة البصرية والسمعية والحركية من سن (4) سنوات وحتى نهاية الصف السادس الابتدائي، ومن ثم يتم دمجه مع الطلبة العاديين في مدارس وزارة التربية والتعليم.

ولقد تم مع بداية الفصل الدراسي الثاني 2002/2001م، نقل تبعية مدارس الإعاقة السمعية والبصرية والحركية، من وزارة التنمية الاجتماعية لوزارة التربية والتعليم، حيث تشرف عليها كوادر مؤهلة في التربية الخاصة، كما يوجد في وزارة التربية والتعليم (225) غرفة مصادر تعليمية ملحقة بالمدارس العادية يستفيد منها (3000) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبطء التعليم وصعوبات التعلم بالإضافة إلى (25) غرفة مصادر تعليمية في المدارس العادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في القطاع الخاص يستفيد منها (450) طالباً وطالبة. كما قامت المديرية العامة للامتحانات في وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع مديرية التربية الخاصة بتعديل تعليمات امتحانات الثانوية العامة للطلبة الصم، حيث تم زيادة مدة كل امتحان نصف ساعة وتعيين مترجم للغة الإشارة لتوضيح الأسئلة المتعلقة بكل مادة من المواد ووضعهم في قاعة خاصة بهم.

كما أتيح المجال للمعوقين حركياً وبصرياً وسمعياً لمواصلة تعليمهم الأكاديمي في الكليات الجامعية المتوسطة والجامعات الحكومية والخاصة وثم قبولهم في الجامعات الحكومية بعد حصولهم على معدل (65%) فما فوق في امتحان الشهادة الثانوية العامة كما يحصل الطالب المعوق على تخفيض عن الرسوم الجامعية على كل مادة دراسية حسب شدة إعاقته ويتراوح التخفيض ما بين (30 - 90%) أما الطلبة المعوقين عقلياً فيلتحقون بمدارس ومراكز خاصة بهم من سن (4-14) سنة سواء أكانت حكومية أو تطوعية أو خاصة تشرف عليها وزارة التنمية الاجتماعية من خلال مدرية شؤون المعوقين وترخص من قبلها، وتهدف تلك المراكز والمدارس إلى تنمية المهارات الأساسية والضرورية لحياة المعوقين عقلياً اليومية، لتنمية قدراتهم على التكيف وإكسابهم القدرة على الاستقلالية الذاتية، للاعتماد على أنفسهم والسعي إلى دمجهم في الحياة الاجتماعية، بالإضافة إلى تنمية الجوانب الأساسية لديهم، كالفهم والإدراك والجوانب اللغوية والحركية، والتهيئة المهنية ويتم ذلك

من خلال خطط تربوية وتعليمية فردية يتابعها كوادر مؤهلة من المشرفين التربويين من مديرية شؤون المعوقين في وزارة التنمية الاجتماعية.

3- التدريب والتأهيل المهني:

تعمل وزارة التنمية الاجتماعية وعدد من المراكز التطوعية والخاصة بخطى حثيثة ومتسارعة على تدريب المعوقين وتأهيلهم، على مهن تتناسب وقدراتهم، وميولهم، وحاجات سوق العمل، ليكونوا أعضاء منتجين قادرين على العمل في مجتمعهم ومعتمدين على أنفسهم، ودمجهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال مركزي التأهيل والتشغيل المهني والمركز الإنتاجي للتدريب في الرصيفة واربد والتابعين لوزارة التنمية الاجتماعية والمركز السعودي لتأهيل الكفيفات، وهناك مراكز أخرى تتبع القطاع التطوعي والخاص وتقدم خدمات في التربية الخاصة وخدمات التأهيل المهني للمعوقين عقلياً وحركياً.

وتقدم مراكز التأهيل المهني للمعوقين حسب جنسهم ونوع إعاقتهم الخدمات التالية: التقييم المهني، التدريب المهني، التشغيل، المتابعة، ويشمل التدريب في المراكز على المهن التالية:

(النجارة / الحدادة / الخياطة / التريكو / النسيج / التنجيد / التجليد / أعمال القش والخيزران / والميكانيك / الأشغال اليدوية / تنسيق الزهور / الأحذية / اللوازم الطبية / راديو تلفزيون / صيانة كمبيوتر / التمديدات الصحية / الحلاقة الرجالية / التجميل / التجليس والدهان / الزراعة / السيراميك / المكانس والفراشي / صناعة الأحذية / المقسم / مساج وعلاج طبيعي / ودورات شاملة في مجال الكمبيوتر.

ويمنح الخريجون من تلك المراكز بعد إكمالهم البرنامج التدريبي، شهادة معتمدة تساعدهم في شق طريقهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية ويصبح هؤلاء عنصراً من عناصر الإنتاج ورافداً من روافد الاقتصاد الوطني، كما لمراكز التأهيل المهني دوراً فاعلاً في عملية تشغيل المعوقين الذين يتخرجون من مراكزها في سوق العمل ومتابعتهم.

4- التشغيل:

لقد أولت المملكة الأردنية الهاشمية تشغيل المعوقين كل العناية والاهتمام وبناء على صدور قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 واستناداً لأحكام المادة الرابعة فقرة (ج) بند (2) والتي تنص على تشغيل المعوقين بنسبة (2%) من عدد العاملين لدى المؤسسات والشركات في القطاعين العام والخاص والتي تزيد عدد أفرادها عن (25) شخصاً.

وتقوم عدة جهات في الأردن على تشغيل المعوقين ومن بينها:

- ديوان الخدمة المدنية، حيث يتم تشغيل المؤهلين أكاديمياً من الحالات الإنسانية من مستوى التوجيهي فما فوق ضمن شواغر القطاع العام.
- وزارة العمل ومؤسسة التدريب المهني ومراكز التدريب المهني للمعوقين في القطاعات الحكومية والتطوعية والخاصة، حيث يتم تشغيل المعوقين الذين تم تدريبهم على مهن مختلفة في تلك المراكز.
- وزارة التنمية الاجتماعية من خلال قسم التشغيل في مديرية شؤون المعوقين، والذي تم استحداثه منذ عام (1993) ليقدم فرصاً للمعوقين المؤهلين أكاديمياً ومهنياً بما يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم من خلال مخاطبة الجهات الرسمية والخاصة ومساعدة المعوقين في الحصول على أكشاك لتحقيق فرص العمل الذاتي، وكذلك توجيه المعوقين نحو صندوق المعونة الوطنية، وصندوق التنمية والتشغيل، وكافة الجهات التي تمول وتمنح القروض المالية من أجل تنفيذ المشاريع الضرورية لتأمين فرص التشغيل الذاتي والاعتماد على النفس، كما أن هناك تشغيل للمعوقين في المشاغل المحمية، خاصة ممن لا يستطيعون الانخراط في سوق العمل المفتوح، من خلال الورش المحمية وهناك أيضاً التشغيل المنزلي حيث يقوم المعوقين، بإنتاج السلع، ويقوموا بالاتصال المباشر مع العملاء في السوق لبيعها.

5- الرعاية المؤسسية:

توفر وزارة التنمية الاجتماعية وبعض مراكز القطاع التطوعي والخاص خدمات الرعاية الداخلية الكاملة، من إيواء وتغذية ورعاية صحية واجتماعية وتأهيل طبي واجتماعي، ومهارات العناية الذاتية والعلاج الطبيعي والوظيفي، حسب طبيعة الإعاقة وفئات المعوقين المنتفعين من المؤسسات العاملة في هذا المجال، ويستفيد حالياً من تلك الخدمات عدد لا بأس به من المنتفعين في المراكز التطوعية والخاصة، وتسعى تلك المراكز إلى تأمين الكوادر الوظيفية المؤهلة من ممرضين ومعالجين طبيعيين ووظيفيين وأطباء ومشرفين وأخصائيين، لتقديم خدمات الرعاية الداخلية بأفضل صورة.

6- التأهيل المجتمعي:

وهو يؤكد على مشاركة وشمول المعوقين أنفسهم وعائلاتهم في عملية التأهيل، وتشمل برامج التأهيل المجتمعي في الأردن ما يلي:

1- برامج التأهيل المجتمعي في وكالة الغوث الدولية منذ عام 1982 في مخيم سوف ثم امتد إلى تسع مناطق (سوف/ جرش/ الحصن/ البقعة/ وقاص/ حطين/ اربد/ الطالبية/ الوحدات).

2- برنامج التأهيل المجمعي في المفرق عام (1992) بمشاركة الجمعية الطبية الأردنية السويدية.

أما الأهداف التي تسعى إليها برامج التأهيل المجتمعي فهي:

5- الوقاية من الإعاقة.

6- التأهيل بعد حدوث واكتشاف الإعاقة.

7- التكافؤ في الفرص.

8- دمج المعوق في كافة مناحي الحياة العامة في إطار المجتمع المحلي.

وتقوم برامج التأهيل المجتمعي في الأردن، على تقديم وتوفير الخدمات التأهيلية للمعوقين في مجتمعاتهم وبيئاتهم المحلية، مستخدمين ومستفيدين من جميع المواد والموارد البشرية.

1- برنامج التأهيل المجتمعي لمحافظات الجنوب في بلدة الربة في محافظة الكرك عام (1998) ووادي عربة عام (2001) وتشرف عليه جمعية الربة للتنمية الاجتماعية.

2- برنامج وزارة الصحة والرعاية الصحية بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية – التأهيل الطبي في إطار المجتمع المحلي.

3- برنامج الامتداد للمؤسسات الداعمة في المجتمع لتقديم خدمات التأهيل والتوجيه والإرشاد للمعوقين في أماكن تواجدهم خصوصاً في المناطق الريفية النائية والمؤسسات المتعددة (مؤسسة الأراضي المقدسة للصم والبكم منذ عام (1982)، جمعية الحسين لذوي التحديات الحركية منذ عام (1990)، المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية منذ عام (1993)، جمعية الضياء لتعليم وتأهيل المعوقين بصرياً منذ عام (1996).

ويتم إيصال الخدمة عبر فريق جوّال من الفنيين والأخصائيين في مجال تأهيل المعوقين لتقديم الإرشادات التدريبية للأهالي والأفراد المعوقين.

4- البرنامج المنزلي للتدخل المبكر (البورتج) ويخدم البرنامج الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي البسيط والمتوسط والإعاقات الجسمية ومتعددي الإعاقات ومشاكل النطق والكلام وبدأ العمل في البرنامج بتاريخ 1997/8/2 من خلال: مركز مؤتة للتربية الخاصة في الكرك / وجمعية الشابات المسلمات وجمعية الحسين لذوي التحديات الحركية، وجمعية أهالي وأصدقاء المعوقين في عمان، مركز التأهيل المجتمعي مخيم حطين، جمعية حرثا الخيرية في لواء بني كنانة، مركز بيت الأمل لمتعددي الإعاقة / ياجوز، جمعية الجنوب للتربية الخاصة في معان / ومنظمة حقوق أطفال العالم

الفرنسية في وادي موسى جمعية الخالدية للتربية الخاصة في المفرق، ويتم إلحاق العاملين في البرنامج بدورة تدريبية مكثفة ليتمكنوا من تطبيقه على أكمل وجه.

ولقد طبق هذا البرنامج في الأردن سنة 1997 من خلال الصندوق الأردني الهاشمي للتنمية البشرية وحالياً يقوم مجمع الملكة زين الشرف التنموي في عمان بعقد دورات تدريبية للعاملين في هذا البرنامج.

ولقد تبنت وزارة التنمية الاجتماعية في بداية عقد التسعينات مفهوم التأهيل المجتمعي الشامل، وتم تشكيل فريق متعدد الاختصاصات بتاريخ 1999/5/20 بهدف تطوير وتحسين معيشة الفئات الأقل حظاً في المجتمع الأردني، من خلال توفير برامج توعية وتثقيف وإرشاد وتأهيل مجتمعي شامل، ومشاركة كافة الجهات الرسمية والتطوعية والأهلية في تحمل مسؤولياتها لتقديم البرامج التدريبية، والتأهيلية، والخدمات الوقائية، والعلاجية، واستغلال الموارد المادية والبشرية المتوفرة في المجتمع المحلي، وتبني فلسفة ومنهجية التأهيل المجتمعي الشامل لمواجهة احتياجات المجتمع من فقر، وبطالة، وصحة، وتعليم، وإعاقات، لتحقيق الاندماج الاجتماعي الشامل، وتوفير حياة أفضل للمواطنين.

وكانت منطقة الموقر في عمان التجربة الأولى لوزارة التنمية الاجتماعية في مجال التأهيل المجتمعي الشامل وتم تدريب وتأهيل المتطوعين والقادة المحليين وإشراك الأهالي في جميع مراحل العمل وتوعيتهم وإرشادهم وعقد دورات تدريبية لهم وإجراء مسح شامل للمعوقين في المنطقة بالتعاون مع مركز تنمية المجتمع المحلي والمتطوعين وتم تقديم الخدمات الصحية والتأهيلية والاجتماعية لهم.

كما قامت وزارة التنمية الاجتماعية بتشكيل لجنة متخصصة من القطاع الحكومي والتطوعي لوضع تعليمات لترخيص برامج التأهيل المجتمعي بهدف تطبيق التأهيل والتكافؤ في الفرص والاندماج الاجتماعي لجميع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة.

7- الصحة والتشخيص والتدخل المبكر:

نصت المادة الرابعة فقرة (أ) من قانون رعاية المعوقين رقم 12 لسنة 1993 بأن توفر وزارة الصحة والخدمات الطبية الملكية في مجال اختصاصها الخدمات الوقائية، والعلاجية، والصحة النفسية الخاصة بالمعوقين، وخدمات التشخيص، والتصنيف اللازمة، لتحديد درجة إعاقة المعوق بالتعاون مع وزارة التنمية الاجتماعية وكذلك صرف بطاقات التأمين الصحي المجاني للمعوقين ومن يعيلون من غير المقتدرين وغير المشمولين بأي نظام

صحي آخر وفق أنظمة تصدر لهذه الغاية بالإضافة إلى توفير الخدمات الصحية، والتمريضية، وبرامج العلاج الطبيعي، والوظيفي، والتأهيل النفسي للمعوقين، في المراكز والمؤسسات التي تعنى بالمعوقين وتوفير الأدوية المجانية لهم.

ولقد أولت وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية والمؤسسات الطبية العسكرية والمدنية اهتماماً خاصاً بالخدمات الصحية الشاملة لكل المواطنين بما فيهم المعوقين، حيث تقدم مراكز خدمات الأمومة والطفولة التابعة لوزارة الصحة في كافة محافظات المملكة الأردنية الهاشمية وعددها (349) مركزاً الخدمات الطبية والوقائية، لكل من الأم والطفل من خلال، إجراء الفحوصات الطبية، والمخبرية، اللازمة للأم والحامل والفحوصات الطبية الشاملة للطفل، والاكتشاف المبكر للأمراض والإعاقات وإعطاء التطعيمات الضرورية للأطفال في مواعيدها ومتابعة تطور نمو الطفل حتى بلوغه سن 5 سنوات وكذلك خدمات التوعية والتثقيف الصحي، في مجال الصحة العامة، والمشاكل الصحية التي تواجه الأم والطفل، وإرشادهم إلى أفضل السبل لتلافيها من خلال المحاضرات، وعرض الأفلام داخل المراكز وخارجها، وخدمات الأمومة والطفولة، وهذه الخدمات مجانية.

ومن الإجراءات التي اتبعتها وزارة الصحة للوقاية من الإعاقات الفحص الطبي للمعوقين قبل الزواج للتأكد من التاريخ الاجتماعي لسلالة كلا الزوجين، ويتوفر هذا الفحص في المستشفيات الحكومية والخاصة. كما يتوفر في المملكة الأردنية الهاشمية عدداً من المراكز والمؤسسات التي تعني بالتشخيص والكشف المبكر عن الإعاقات من النواحي الطبية والنفسية وصعوبات اللغة والنطق ومشاكل في السمع بالإضافة إلى اتخاذ الترتيبات الوقائية اللازمة، لضمان عدم تكرار الإصابة بالإعاقة، من خلال إتباع أساليب الإرشاد الجيني، وتعريف الأهل بالعوامل المسببة للإعاقات، ويشرف على تلك المراكز والمؤسسات أخصائيون وخبراء كل في مجال تخصصه وعدد هذه المراكز (17) مركزاً حكومياً وتطوعياً وخاصاً وقد بلغ عدد المستفيدين من خدماتها للعام (/2002 2001) (6817) منتفعاً من مختلف الإعاقات.

كما قامت وزارة الصحة بمشاركة الوزارات المعنية، بإلزامية إضافة اليود إلى ملح الطعام، بناء على الدراسة التي أجريت في الأردن، حيث أن نقص اليود يؤدي إلى انخفاض في القدرات العقلية، كما يقوم مركز تشخيص الإعاقات المبكرة التابع لوزارة الصحة بتقديم الحليب الخاص بمرضى الفنيل كيتيون (pku) مجاناً للأطفال، كما تقوم أقسام التأهيل والعلاج الطبيعي في المستشفيات الحكومية والخاصة بدورها في تأهيل المعوقين حركياً وتزويدهم بالأجهزة الفنية المساعدة كالأطراف الصناعية وغيرها.

كما أنشأت وحدة لفحص الكروموسومات في مستشفى البشير للكشف عن الخلل الحاصل في تلك الكروموسومات، كما يقوم قسم الصحة المدرسية في وزارة الصحة، بحملات طبية للوقاية من الإعاقة وإجراء الفحص الطبي الدوري الشامل لطلبة المدارس سنوياً، وخاصة الصفوف الثلاث الأولى بشكل دوري ومجاني، وذلك للكشف عن الحالات المرضية التي تحول إلى العيادات الطبية لعلاجها، والوقاية من تأزمها، والكشف المبكر عن الإعاقات، وتحويلها للجهات ذات العلاقة بالإضافة إلى التثقيف الصحي والتوعية الصحية في المدارس، كما تعمل وزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية والقطاعات التطوعية والخاصة للوقاية من الإعاقة على تقديم خدمات الإرشاد الأسري، من خلال الندوات، والدورات ، لأسر المعوقين لتبصيرهم بالعوامل التي أدت إلى إعاقة أبنائهم ليتجنبوا تكرارها مستقبلاً، وإعداد النشرات حول الإعاقة والوقاية منها، وكذلك الزيارات المنزلية للأسر، التي تكرر فيها الإعاقة للتعرف على أسبابها والوقاية منها، وكذلك الإرشاد الجيني للأهالي للوقاية من الإعاقات الوراثية، وعقد الاجتماعات المتكررة بأهالي الطلاب لإرشادهم في كيفية التعامل مع أبنائهم وإعداد الأدلة التثقيفية والكتيبات الإرشادية للوقاية والحد من الإعاقة.

كما قام المجلس الوطني لرعاية المعوقين بإنشاء وحدة سجل وطني للمعوقين مقره في مركز تشخيص الإعاقات المبكر، يهدف إلى إيجاد قاعدة بيانات إحصائية والوقوف على حجم مشكلة الإعاقة في الأردن، لوضع الحلول المناسبة للحد منها، والتحضير المستقبلي للمشاريع الفردية، والجماعية، وإصدار بطاقة للمعوقين لتسهيل كافة مهامهم في جميع الدوائر والمؤسسات الحكومية والخاصة.

8- الترفيه والرياضة:

يعتبر الأردن من الدول المتقدمة، في مجال النشاطات الترويحية للمعوقين وخاصة النشاطات الرياضية، ويمكن القول أن هذا الاهتمام ظهر واضحاً منذ بداية العام الدولي للمعوقين حيث تم تأسيس الاتحاد الأردني لرياضة المعوقين عام (1981) وهو أعلى هيئة لرياضة المعوقين في الأردن، ولقد عمل الاتحاد على نشر الرياضة الخاصة بالمعوقين وتأسيس الأندية وحث المراكز المعنية بشؤون المعوقين على الاهتمام بالنشاطات الرياضية الخاصة بالمعوقين، لما لها من أهمية في النواحي النفسية للمعوق وعلى بناء كفاءته وقدراته الجسدية وخاصة وأن الرياضة أصبحت من أهم الوسائل التي تؤدي إلى دمج المعوقين في المجتمع وإلى زيادة الثقة بالنفس، والتخلص من المشكلات النفسية التي يواجهها المعوق. وقد تأسس عدد من الأندية للمعوقين إذ يوجد في الأردن (5) نوادي تعنى بالمعوقين حركياً

(4) نوادي تعنى بالصم ونادياً يعنى بالمكفوفين، ونادي الأولمبياد الخاص الأردني للإعاقة العقلية، كما أصبح الأردن يمثل عدداً من المقاعد في المجالات الإدارية لعدد من الاتحادات الدولية بالإضافة إلى أنه أصبح مركزاً لإقامة الاتحاد العربي لرياضة المعوقين، والأولمبياد الخاص بالمعوقين عقلياً كما حصل عدد من المعوقين الأردنيين على الميداليات الذهبية والفضية والبرونزية على المستويين العربي، والدولي، في مختلف الألعاب الرياضية، ويتوفر في الأردن أربع صالات متعددة الأغراض للمعوقين لممارسة النشاطات الرياضية والترفيهية المختلفة في كل من عمان والكرك والعقبة ومعان.

هذا وتشمل الخدمات الترويحية للمعوقين الرحلات التعليمية الهادفة، والمشاركة في الحفلات، والمناسبات الدينية، والوطنية المختلفة، والمخيمات الكشفية، والمعارض الفنية، والزيارات العلمية، بين مراكز المعوقين في مختلف القطاعات الحكومية والتطوعية والخاصة والمدارس العادية والمؤسسات والشركات الخاصة.

9- الإعلام والتوجيه المجتمعي:

تقوم وزارة الإعلام من خلال أجهزتها المختلفة بالاهتمام بالمعوقين، وإبراز أهمية دمجهم في المجتمع، حيث تعمل وسائل الإعلام على تقديم النموذج الإيجابي عن ذوي الحاجات الخاصة، وأسرهم، ومجتمعهم، وذلك بتقديم المعلومة والفكرة والتغطية الإعلامية الشاملة من خلال الإذاعة والتلفزيون والنشرات والصحف، وتعتبر الإذاعة هي الأسبق في طرح قضايا المعوقين، حيث أنها الأقدم في الانتشار والإنشاء وقد تناولت الإذاعة برامج تثقيفية متنوعة تناولت المعوقين وأسرهم والمجتمع وقضاياهم ومشاكلهم مثل برنامج: (لمسة حنان، أضواء على العمل التطوعي، برنامج الأسرة، برنامج اللقاء المفتوح، مشكلة وحل، برامج الأطفال) والتي هدفت من خلالها طرح قضايا تخص المعوقين، وأسرهم ومجتمعهم والمشاكل التي يواجهها المعوق والحلول الممكنة لها.

كما خطى التلفزيون الأردني خطوات مميزة في مجال طرح عدد من القضايا التي تخص المعوقين، حيث شارك التلفزيون الأردني في بث النشرة الإخبارية اليومية بلغة الإشارة للصم وتقديم معلومات عن الإعاقات وأنواعها بهدف تثقيف المجتمع وتعريفه بالإعاقة، وأسبابها، والوقاية منها، وكيفية التعامل معها، وكذلك تعريف المجتمع بالخدمات المقدمة للمعوقين من خلال المؤسسات الحكومية، والتطوعية، والخاصة، وتعريف المجتمع بالمشاكل التي يواجهها المعوقين، وأسرهم، الاجتماعية والتكيفية منها وإمكانية حلها، وكذلك طرح طموحات الأفراد المعوقين ضمن إطار الطموحات العامة للفرد والمجتمع، كون المعوق فرد في مجتمع كبير له قضايا كإنسان أساساً ثم كمعوق، وكذلك إبراز بعض القضايا مثل

تشغيل المعوقين، وإبراز المبدعين والمتميزين منهم من خلال اللقاءات معهم ومن خلال البرامج الوثائقية الخاصة كبرنامج (معاً على الطريق) الذي تم بثه محلياً وفي عدد من الدول.

10- التسهيلات والإعفاءات والمساعدات المالية:

تعمل وزارة التنمية الاجتماعية بالتعاون مع الوزارات والجهات ذات العلاقة على مساعدة المعوقين، والمراكز العاملة في مجال التربية الخاصة، على الاستفادة من الإعفاءات بمختلف أنواعها والتي أقرها قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 وتشمل:

1- تسهيل حصول المعوقين حركياً على إعفاءات جمركية لسياراتهم المجهزة تجهيزاً خاصاً، حسب تعليمات الجمارك، من خلال قيام وزارة التنمية الاجتماعية بمخاطبة الجهات المعنية في الإعفاءات، واشتراك الوزارة من خلال مندوبها في لجنة الإعفاءات الجمركية، ويبلغ عدد المستفيدين من هذا الإعفاء سنوياً حوالي (1500) معوقاً حركياً.

2- تسهيل حصول مراكز ومؤسسات المعوقين على الإعفاءات الجمركية، ورخص الاستيراد لجميع المواد التعليمية، والطبية، والوسائل المساعدة، والأدوات، ووسائط النقل اللازمة لها ولبرامجها، ووسائط النقل المعدة إعداداً خاصاً لاستعمال الأفراد المعوقين وذلك من خلال توصية الوزارة للجهات المعنية.

3- تسهيل حصول وسائط النقل لمدارس ومؤسسات المعوقين على إعفاءات من رسوم التسجيل والترخيص بتوصية من الوزارة.

4- إعفاء المعوقين الذين يغادرون المملكة الأردنية لغايات رسمية أو العلاج أو التمثيل في البطولات الرياضية العربية والدولية من دفع ضريبة مغادرة البلاد.

5-إعفاء العامل غير الأردني من دفع رسوم تصريح العمل أثناء استقدامه للعمل مع فئات شديدي ومتعددي الإعاقات بوصية من الوزارة وقد بلغ عدد المستفيدين من هذا الإعفاء لعام 2002/2001 (2880) معوقاً.

6- إعفاء المعوق من ضريبة الدخل المستحقة عنه إذا كان يعمل في وظيفة.

7- تقوم الوزارة بالتعاون مع دائرة السير بمنح السيارات الخاصة بالمعوقين تراخيصاً خاصة بالوقوف في أماكن معينة لتسهيل حركة المعوقين حركياً.

8- إعفاء مراكز رعاية المعوقين، ومؤسساتهم التابعة للحكومة، الجمعيات الخيرية من ضريبة الأبنية والأراضي والمعارف على العقارات التي تمتلكها، وكذلك رسوم تسجيل هذه الأراضي، والعقارات وأية ضرائب أخرى ما دامت هذه العقارات مستخدمة لخدمة المعوقين على أن يتم الإعفاء بتنسيب من الوزير.

9- توفر وزارة التنمية الاجتماعية للمعوقين الأجهزة الطبية والمعينات والوسائل المساعدة الفنية اللازمة حسب نوع الإعاقة ومن خلال صندوق المعونة الوطنية.

10- تقوم وزارة التنمية الاجتماعية بصرف معونة نقدية متكررة (معونة إعاقات) للمعوقين من فئة شديدي ومتعددي الإعاقات من غير المستفيدين من الخدمات المؤسسية بهدف تأمين احتياجاتهم الضرورية من خلال صندوق المعونة الوطنية.

11- تقوم وزارة التنمية الاجتماعية سنوياً بدعم الجمعيات والمؤسسات التطوعية العاملة في مجال المعوقين مادياً، أو عينياً.

12- تقوم وزارة الأشغال العامة والإسكان بتسهيل حركة المعوقين وتأمين سلامتهم، من خلال إصدار كودة متطلبات البناء الخاصة بالمعوقين عام 1993 والعمل على تأهيل المباني العامة، وتوفير المسارب الخاصة والتجهيزات الخارجية والداخلية في المباني والتي تتناسب واحتياجات المعوقين وتسهل حركتهم.

11- المرأة:

تعتبر قضية المرأة المعوقة وإسهامها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية وبناء المجتمع من القضايا الهامة، وأصبحت تحظى المزيد من الاهتمام والدراسة في الأردن حيث أصبح للمرأة المعوقة دوراً فاعلاً في مجالات مختلفة في المجتمع كالتخطيط والتشريع والعمل والصحة والتعليم والأسرة وإدارة وتنظيم العمل النسائي وغيرها.

وقانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993 أكد على حقوق المعوقين بما فيهم المرأة المعوقة سواء من الناحية التربوية، والتعليمية، والتأهيلية، والتشغيلية، والعلاجية، والصحية، والحصول على الإعفاءات والتسهيلات اللازمة والتعليم في المراحل الأساسية والعليا وتعليم الكبار والتأهيل المهني.

توفر وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم والتعليم العالي للمرأة المعوقة الخدمات التعليمية، والتدريبية، والتأهيلية، كما توفر وزارة الصحة والخدمات الطبية الملكية الخدمات الطبية والوقائية والعلاجية، كما توفر وزارة الشباب الخدمات الترفيهية والرياضية، حيث أتاحت الفرصة للمرأة المعوقة المشاركة في البطولات المحلية والعربية والدولية في مجال رياضة المعوقين بمختلف أنواعها، كما توفر وزارة التنمية ووزارة العمل والقطاع التطوعي والخاص فرص عمل مناسبة للفتيات المعوقات المؤهلات علمياً أو المدربات على مهن مناسبة في سوق العمل الأردني.

إن دمج المعوقين في المدارس العامة والمجتمع، وتفعيل دور الأسرة في التعليم والتدريب والتأهيل، ومشاركة المجتمع المحلي، وتفعيل دوره في بناء أبناء المنطقة الواحدة، وتفعيل دور وسائل الإعلام كالتلفزيون والراديو والصحف، وتوجيه الأسرة والمجتمع هو الأسلوب الأمثل لتقديم الخدمات للمعوقين وتأهيلهم والعمل على توفير كافة الإمكانات المتاحة ضمن البيئة والدعم المتواصل بهدف الوصول إلى أفضل الحلول. ومن هنا يجب العمل معاً على وضع استراتيجية واضحة وشاملة وسهلة التطبيق للعمل في ميدان التربية الخاصة بحيث نمكن المعوقين من المشاركة في المجتمع، كبقية أفراده وسعياً إلى تحقيق الاستقلالية اللازمة لهم والعيش الكريم، والاعتماد على النفس، واستغلال قدراتهم وإمكاناتهم، ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع، لهم حقوقهم وعليهم واجبات، اتجاه المجتمع الذي ينتمون إليه ويعيشون في كنفه.

المراجــع

- الخطة الوطنية للطفولة المبكرة (2004-2013).
- الاستراتيجية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة، (2000).
- الدراسة الوطنية للأطفال الأقل حظاً في الأردن، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، (2002).
- مسودة تقرير الأردن الثالث لحقوق الطفل، المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وزارة التنمية الاجتماعية، وزارة الخارجية، اليونسيف (2004).
- مشروع قانون حقوق الطفل الأردني، (2004).
- الغرير، أحمد (1995) التربية الخاصة في الأردن.
- قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة 1993.
- وزارة التربية والتعليم (2002) إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، مديرية التربية الخاصة.